

Junho 2024

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O agir pedagógico como impulsionador do aperfeiçoamento humano e profissional

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Mariana Almeida Rodrigues

ORIENTAÇÃO

Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves



PAULA
FRASSINETTI



PAULA FRASSINETTI
Escola Superior de Educação

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**O agir pedagógico como impulsionador do
aperfeiçoamento humano e profissional**

Autora: Mariana Almeida Rodrigues

Porto

2024



PAULA **FRASSINETTI**
Escola Superior de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Investigação apresentado à Escola Superior de Educação de
Paula Frassinetti para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-
Escolar e em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Elaborado por: Mariana Almeida Rodrigues

Sob Orientação da Professora Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves

Porto

2024



DEDICATÓRIA

“Somos professores? Muito mais!
Somo educadores? Mais ainda!
Somos vendedores de sonhos!
Vendemos sonhos para o deprimido se animar,
Para o tímido ousar, para o ansioso ficar tranquilo,
Para o poeta se inspirar e para o pensador criticar e criar.
Sem sonhos, somos servos!
Sem sonhos, obedecemos a ordens!
Que vocês, alunos, sejam grandes sonhadores!
E se sonharem, não tenham medo de caminhar!
E se caminharem, não tenham medo de tropeçar!
E se tropeçarem, não tenham medo de chorar!
Levantem-se, pois não há caminhos sem acidentes.
Deem sempre uma nova oportunidade a vocês próprios.
Pois a liberdade só é real se após falharmos
Tivermos o direito de recomeçar...”

(Augusto Cury, Filhos Brilhantes, Alunos Fascinantes, 2006)

Dedico este relatório de estágio ao meu eu sonhador de infância e a todos(as) que passaram pela minha vida e deixaram a sua marca para me tornar no que sou hoje...



AGRADECIMENTOS

O sonho de criança finalmente tornou-se realidade! Desde pequena que o meu sonho é trabalhar na área de educação e, apesar de não me sentir bem nos contextos educativos por onde passei, a paixão e o fascínio por educar nunca desapareceu. Foi uma trajetória difícil, desmotivadora e cheia de desafios até chegar à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF). Aqui, encontrei-me! Voltei a sentir o gosto por estudar, por ser mais e superar-me a cada dia. Voltei a sentir-me parte de algo importante e que era realmente capaz de fazer diferença na vida de uma criança. Só tenho a agradecer a toda a comunidade educativa que contribuiu de alguma forma para esta fase da minha vida, tão bonita e significativa para o meu crescimento pessoal e profissional.

Em especial, quero agradecer à Professora Doutora Daniela Gonçalves por aceitar realizar esta caminhada comigo. Durante esta fase, foi um apoio incondicional que acreditou sempre naquilo que eu podia ser capaz, incentivando-me a ser cada vez melhor. Apoiou-me sempre que era necessário e tinha sempre uma palavra amiga para me dar. A sua postura apaixonada pela educação marca qualquer um e só por a escutarmos ficamos logo com vontade de sermos pessoas melhores, connosco e com os outros. Nunca me vou esquecer do seu brilho nos olhos quando está à frente de estudantes. Será sempre um exemplo para mim! Quero tocar no coração de cada criança como tocou no meu. Grata por tudo!

Professora Doutora Paula Pequito, Professora Doutora Ivone Neves, Professora Brigite Silva e Professor Doutor João Gouveia, obrigada por me acompanharem no processo mais desafiante, esclarecedor e recompensador. Ensinarão-me muito!

Quero agradecer à Educadora Olga, à Auxiliar Fátima, à Educadora Telma, à Auxiliar Gina, à Professora Margarida e à Professora Bianca, por me ensinarem tanto e contribuírem para o meu crescimento. Foram muito importantes no meu processo de aprendizagem e na minha construção profissional e pessoal. Da mesma forma, quero agradecer a todas as crianças que tive a oportunidade de encontrar em contextos educativos, guardo a luz e a singularidade de cada uma no meu coração.

À minha família, mãe, pai e irmã. Obrigada por acreditarem sempre em mim, obrigada por me deixarem seguir o meu sonho e lutarem para me darem a possibilidade de realizar o curso na ESEPF e ter a melhor educação.



À minha família do coração, em especial ao Jorge, por fazer esta caminhada comigo e nunca me deixar desistir. Obrigada pelos recortes, pelas correções, pelas leituras, pelas noites a trabalhar até madrugada. Obrigada por todo o amor, por toda a amizade, por todos os abraços, por todos os desabafos, por todas as chamadas de atenção de quando não acreditava em mim... obrigada por todo o apoio! Sem ele não teria sido possível terminar esta fase da melhor maneira.

À minha querida amiga Rita, por me acompanhar nesta fase e em todas as outras anteriores. Obrigada por compreender todas as saídas desmarcadas, o tempo ausente e estar sempre presente. É a minha irmã de coração. Obrigada por teres acreditado em mim e por toda a amizade!

Às minhas queridas amigas que a ESEPF me trouxe. Ana, Cátia e Patrícia. O meu percurso com vocês foi mais leve e importante. Obrigada por tudo o que partilhamos e construímos juntas. Obrigada pela amizade, pelas piadas, pelos choros, pelas apresentações, pelos trabalhos, pelas horas de almoço, pelos desabafos, pelas conquistas, por tudo... Às minhas amigas Marta, Raquel e Marlene, por me marcarem neste percurso. Vivemos esta fase tão desafiadora e incrível juntas.

Quero agradecer à família que construí na ESEPF, a tantas pessoas que vão ficar para sempre marcadas no meu coração, mas com um carinho especial, à minha afilhada Mariana, por me escolher para acompanhá-la nesta fase académica e acreditar em mim. Por fim, quero agradecer de forma geral, uma última vez, a todas as pessoas que mencionei e àquelas que de alguma forma marcaram o meu percurso até chegar aqui. Foram todas importantes para a minha construção profissional e pessoal. Ser educadora e professora para mim, é sem dúvida um sonho realizado e um orgulho. Nunca me vou esquecer de quem contribuiu para este sonho. E, no que toca a mim, nunca me vou esquecer de estar em constante procura de evolução profissional e pessoal, para chegar a cada criança de forma significativa e tocar no coração de cada uma, para estas nunca deixarem de sonhar e ter prazer pela aprendizagem. Quero fazer a diferença. É o caminho que quero seguir e só assim faz sentido...



RESUMO

O presente relatório de estágio, cuja temática está centrada na atividade profissional de educadores(as) de infância e professores(as) do ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tem como principal finalidade refletir e compreender a influência de um agir pedagógico no sucesso educativo das crianças, através da escuta pedagógica e da reflexão contínua. O foco da ação é a criança como um ser singular pertencente a uma comunidade, pressupondo o desenvolvimento humano integral de cada uma, potenciado por uma prática profissional humana, personalizada e atualizada, que permita uma relação respeitadora que privilegia, nas intencionalidades educativas, a escuta pedagógica das crianças, a sua agência e a reflexão contínua para o aperfeiçoamento da tarefa de educar. Neste âmbito, recorreu-se a uma abordagem qualitativa que contemplou as seguintes técnicas de recolha de dados de investigação: o inquérito por questionário, direcionado aos profissionais de educação dos grupos de recrutamento 100 e 110; dois *focus group*, com um grupo de educadoras de infância e outro grupo com professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os dados recolhidos têm o intuito de, numa primeira instância, ajudar a analisar e perceber as tomadas de posição dos profissionais envolvidos no estudo, tendo em conta a educação contemporânea, a escuta pedagógica, a reflexão contínua, o sucesso educativo e a agência da criança e, num segundo momento, compreender as perspetivas das diferentes participantes com base nos conceitos mencionados anteriormente.

As conclusões da investigação, resultantes do processo formativo, revelaram que os profissionais de educação atribuem importância à escuta pedagógica, interligando esta atitude com a agência da criança, o que potencia o sucesso educativo que está inerente a um exercício profissional reflexivo. Não obstante, é possível ampliar este exercício profissional consciente e consistente, o que implica tempo (profissional) e relevância destas competências, designadas por transversais, no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Palavras-chave: desenvolvimento humano, desenvolvimento profissional, agência da criança, escuta pedagógica, reflexão contínua, sucesso educativo.



ABSTRACT

The focus of this internship report is on the professional activities of primary and nursery teachers. The main objective is to reflect on and understand the influence of pedagogical practices on children's educational success through pedagogical listening and continuous reflection. The action's focus is on the child as a singular individual within a community, aiming for each one's integral human development, enhanced by a humane, customized, and revised professional practice. This approach should foster respectful relationships that enable pedagogical listening to children, their agency, and continuous reflection to improve educational tasks in all contexts.

In this scope, a qualitative approach has been chosen to collect data using the following techniques: a questionnaire survey targeting education professionals in recruitment groups 100 and 110; and two focus groups, one with nursery teachers and another with primary school teachers. Initially, data collection aims to analyze and understand the perspectives of respondent professionals on contemporary education, pedagogical listening, continuous reflection, educational success, and child agency. In the second phase, it will help to understand the different respondents' perspectives on these concepts. The conclusions drawn from the formative process reveal the importance education professionals place on pedagogical listening and its connection with child agency to enhance educational success within a reflective professional practice. However, it is possible to further develop this consistent and conscious professional practice by dedicating professional time and emphasizing these competencies, which are termed transversal in the learning and development process.

Keywords: human development, professional development, child agency, pedagogical listening, continuous reflection, educational success.



ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. Educação, Pessoa e Aprendizagens.....	3
2. Práticas Educativas Promotoras da Aprendizagem da Pessoa.....	7
2.1. Aprendizagens e Sucesso Educativo	10
3. Exercício Profissional Docente e Competências	14
PARTE II - APRESENTAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DO PERCURSO INVESTIGATIVO.....	18
1. Âmbito e Objetivos de Investigação	18
2. Instrumentos de Recolha e Tratamento de Dados.....	21
2.1. Inquérito por Questionário.....	22
2.2. Focus Group.....	25
PARTE III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DE INVESTIGAÇÃO	27
1. Análise e Discussão dos Dados Relativos ao Inquérito por Questionário.....	27
2. Análise e Discussão dos Dados Relativos ao Focus Group.....	45
2.1. As Perceções das Educadoras de Infância	46
2.2. As Perceções das Professoras de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	52
PARTE IV - INTERVENÇÃO EDUCATIVA	61
1. Educação Pré-Escolar.....	62
2. 1.º Ciclo do Ensino Básico	65
3. Princípios da Intervenção Educativa.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	81
APÊNDICES	87



ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico n.º 1: Grupo de recrutamento dos inquiridos	28
Gráfico n.º 2: Bloco 1 – A Educação Contemporânea.....	28
Gráfico n.º 3: Bloco 2 – A Escuta.....	31
Gráfico n.º 4: Bloco 3 – A Reflexão Contínua	35
Gráfico n.º 5: Bloco 4 – O Sucesso Educativo	39
Gráfico n.º 6: Bloco 5 – A Agência da Criança.....	42

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela n.º 1: Vantagens e Desvantagens do Inquérito por Questionário.....	24
Tabela n.º 2: Quadro de Referentes	46

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice I – Inquérito por Questionário	87
Apêndice II – Guião Orientador do Focus Group	91
Apêndice III – Consentimento Informado do Focus Group.....	93
Apêndice IV – Reflexão Sobre a Planificação em Educação Pré-Escolar.....	94
Apêndice V – Reflexão Sobre a Prática Profissional em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	97
Apêndice VI – Atividade “Vamos Planificar Atividades!” em Educação Pré-Escolar	102
Apêndice VII – Atividade “Tabela do Projeto” em Educação Pré-Escolar	105
Apêndice VIII – Atividade “Assembleias de Grupo” em Educação Pré-Escolar	107
Apêndice IX – Planificação da Atividade “Aprendemos melhor com o projeto!” e Planificação da Atividade “O teu amigo frasco!” em 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	109
Apêndice X – Alguns Resultados da Atividade “Aprendemos melhor com o projeto!” em 1.º Ciclo do Ensino Básico	112
Apêndice XI – Alguns Resultados da Atividade “O teu amigo frasco!” em 1.º Ciclo do Ensino Básico	113
Apêndice XII – Exemplo de uma Atividade Pedida com “O teu amigo frasco!” em 1.º Ciclo do Ensino Básico	114



Apêndice XIII – Atividade “Quero contar, quero mostrar” em 1.º Ciclo do Ensino Básico	117
Apêndice XIV - Reflexão Sobre a Cooperação Profissional em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	119
Apêndice XV - Reflexão Sobre a Diferenciação Pedagógica em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	124



INTRODUÇÃO

O presente relatório de investigação foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Básica e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF), sob a orientação da Professora Doutora Daniela Gonçalves. Este estudo pretende adquirir a valorização devida dos conceitos da escuta pedagógica e da reflexão contínua para potenciar o sucesso educativo das crianças e, por efeito, o sucesso profissional dos profissionais de educação. Com isto, procura-se que estes profissionais, com um papel tão importante na construção da humanidade, assumam a criança como um sujeito ativo e singular durante todo o processo educativo.

Para tal, a temática selecionada surge no interesse de procurar correlacionar os conceitos mencionados anteriormente, compreendendo de que forma a escuta pedagógica e a reflexão contínua, por parte dos profissionais de educação, é desempenhada e valorizada, bem como pode influenciar no sucesso educativo das crianças. Assim, há a tentativa de sensibilizar para a urgência de um exercício profissional mais consciente, humano e respeitador, uma vez que, as crianças têm voz, interesses, motivações, potencialidades, fragilidades e características distintas. Deste modo, tal como a humanidade está sempre em constante modificação, é fundamental que os profissionais de educação estejam em constante evolução e aperfeiçoamento das próprias práticas e intencionalidades educativas. Para isso, é necessário adotar uma postura responsável e introspetiva, onde potenciem o desenvolvimento de competências fundamentais nas crianças, que necessitam de serem escutadas e colocadas no centro da própria educação, para se tornarem felizes, autónomas, transformadoras, curiosas e saberem viver em sociedade, através de um desenvolvimento integral e harmonioso.

A organização interna do relatório apresenta-se dividido em quatro grandes capítulos que se complementam: o Enquadramento Teórico, a Apresentação e Justificação do Percorso Investigativo, a Intervenção Educativa e Análise da Discussão dos Dados de Investigação e as Considerações Finais.

No Enquadramento Teórico foi refletida e analisada a importância de reconhecer e compreender a singularidade e a autoria de cada pessoa no processo educativo, com a necessidade de construir itinerários educativos significativos e personalizados. O foco deste processo passa pelo desenvolvimento de profissionais de educação críticos, colaborativos, reflexivos e atualizados, diferenciando o sucesso escolar do sucesso



educativo, valorizando uma educação que prepare as crianças para a vida e promova a transformação positiva na sociedade.

No capítulo da Apresentação e Justificação do Percurso Investigativo e no capítulo da Intervenção Educativa e Análise da Discussão dos Dados de Investigação, será abordado o estudo de natureza qualitativa e as técnicas de recolha de dados, realizadas através de um inquérito por questionário, direcionado aos profissionais de educação dos grupos de recrutamento 100 e 110, e dois *focus group*, realizados separadamente, primeiramente com um grupo de educadoras de infância e depois com um grupo de professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Posteriormente, será apresentada uma análise dos dados recolhidos, com o intuito de compreender as perspetivas da temática e dos conceitos em estudo, anteriormente referidos. Por fim, foram realizadas as Considerações Finais, nas quais se responde aos objetivos de investigação, entrelaçando alguma da literatura que sustentou este processo formativo e investigativo.



PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A importância de colocar as crianças no centro das suas aprendizagens, fornecendo-lhes escuta e voz (competente), ainda não está plenamente integrada na filosofia educativa atual, apesar de tantos apelos na literatura. A Educação Contemporânea entende que cada pessoa tem a sua singularidade, valorizando as suas potencialidades e fragilidades. Cada vez mais, há a necessidade de pensar numa Educação que visa o desenvolvimento humano (UNESCO, 2022), promovendo práticas que priorizem a formação integral das crianças, em sociedade, reconhecendo a importância de uma educação que vá além do sucesso escolar, visando o desenvolvimento de competências para a vida. As capacidades humanas podem ser desenvolvidas ao longo de toda a vida; por isso, os profissionais de educação têm de manter uma postura reflexiva e de constante necessidade de aperfeiçoamento, para reimaginar e reconstruir continuamente a sua prática educativa, de forma harmoniosa, significativa e intencional, onde cada criança consiga realizar aprendizagens significativas.

1. Educação, Pessoa e Aprendizagens

A Educação é um processo intra ativo e interativo com a finalidade de desenvolver e trabalhar as capacidades, as fragilidades, as potencialidades, os valores e a construção de conhecimento de forma individual e em coletivo, para ser possível nutrir e extrair o melhor que há de cada pessoa. Só há sucesso académico, de forma holística, se realmente tivermos em conta quem é a pessoa que temos à nossa frente e encontrarmos uma forma de construir um itinerário que faça sentido para essa pessoa. Cabe a cada educador(a)/professor(a), perceber que cada pessoa é única, em particular, no processo de aprendizagem e, por isso, a importância de escutar e observar cada criança de forma reflexiva e significativa para conhecer os pontos fortes e os pontos a desenvolver, para, mais tarde, ser possível adequar da melhor forma, atividades com intencionalidade, divertidas e cativantes.

Porque cada aluno é único, com os seus próprios sonhos, ritmos, interesses e motivações, a educação e a escola não podem destruir essa pessoa do aluno, a sua identidade, para moldá-la a uma única “forma”. A educação deve criar as condições possíveis para a experiência da vida, da alegria, da amizade e da felicidade, porque é para isso que vivemos (Gomes, 2015, p. 5).



As múltiplas dimensões, inteligências e características de desenvolvimento que cada pessoa transporta têm de estar interligadas com os processos educativos que visam ao desenvolvimento integral e formativo de cada um, implicando diferenciação, ou seja, a necessidade de a pessoa estar no centro, na autoria, na assinatura da sua Educação, em que o sucesso e a diferença entram unidos na criação de itinerários potenciadores da aprendizagem e do desenvolvimento. No ato educativo podemos e devemos apoiar a pessoa a construir a sua própria história. Na perspetiva de Matos (2009):

À medida que a escola foi ocupando todo o espaço “educativo” em nome de uma legítima e muito desejável igualdade de direitos, foi remetendo o limbo das preocupações sociais e morais o problema da especificidade da relação pedagógica, essencial ao estabelecimento de uma comunicação significativa mercê da qual o aluno possa ser reconhecido na sua identidade real. Sem esse reconhecimento, que tornará possível a construção de um projeto pessoal em busca de uma identidade potencial desejada, a pessoa do aluno corre o risco de se ver reduzida apenas à simples condição de aluno, inevitável e permanentemente disputada entre o sucesso e o fracasso (p. 31).

A Educação só acontece, porque há pessoas e o que cada uma é depende da Educação que possui. Tudo o que uma pessoa é depende do efeito da educabilidade, sendo que o ser humano é, por natureza, educável, tendo em conta fatores externos e internos que o rodeiam. “Os resultados que atingimos na nossa vida são o produto da forma como agimos e reagimos ao ambiente em que estamos inseridos. Ninguém controla o ambiente e as suas condicionantes” (Peixe, 2017, p. 56). A educabilidade está na forma da qualidade como cada um se consegue educar, na atitude recetiva que detém para se educar e na vontade de estar em constante crescimento e de fazer a diferença.

Devia-se deixar o estudante livre para escolher, como pessoa que se respeita e que se motiva a si mesma, se deseja fazer um esforço para alcançar esses bilhetes de entrada. Evitar-se-ia assim obrigá-lo ao conformismo, a sacrificar sua criatividade e a levar a sua vida em termos dos padrões alheios (Rogers, 1985, p. 174).

Tornar-se pessoa é ser educável através de si próprio e do convívio com outros – “Aprender não é um ato individual, precisa dos outros. A autoeducação é importante, mas não chega. O que sabemos depende, em grande parte, do que os outros sabem. É na relação e na interdependência que se constrói a educação” (Nóvoa & Alvim, 2021, p. 8).

Segundo Rogers (1985):

se considerarmos a educação, todavia, como a reconstrução da experiência, isto não presumiria que o indivíduo deva proceder à sua própria reconstrução? Ele deve fazê-la ele mesmo, por meio da reorganização de seu eu, seus valores, suas atitudes mais profundas, sua própria pessoa. Que método melhor haveria para absorver o indivíduo; colocá-lo, as suas ideias, seus sentimentos em comunicação com os outros; romper as barreiras que criam o isolamento em um mundo onde, para sua própria segurança e saúde mental, o homem tem de aprender a fazer parte da humanidade (p. 184).



A Educação tem o propósito de conceber um efeito positivo na história que cada um escreve sobre a sua própria vida com a intenção de gerar pessoas felizes, realizadas e resilientes, através das diversas realidades e diversidades que encontram ao longo da vida. No dia a dia de cada um, há sempre a oportunidade de uma constante evolução humana a nível da Educabilidade, sendo que “(...) o principal objetivo da educação e da aprendizagem é “crescer na humanidade”, “cultivando seres humanos em humanos” (Academia de Líderes Ubuntu, 2019, p. 109).

As crianças passam grande parte do seu tempo e do seu dia dentro de uma escola onde desenvolvem várias competências, como, por exemplo, o pensamento crítico, a sociabilidade, a responsabilidade, o respeito, a humildade e o autoconhecimento. Com este facto, espera-se que estas competências sejam alcançadas com sucesso e sejam significativas tendo em conta todos os intervenientes, por isso, a grande responsabilidade que esta acarreta na Educação de uma pessoa. No ponto de vista de Cardoso (2013),

a escola é uma instância radicalmente social, talvez a mais vocacionalmente socializadora de todas as demais instituições, afora a instância primária que é a família. É como se nascêssemos primeiramente no útero da família, para renascermos de seguida para a sociedade do útero da escola (p. 17).

Quando as crianças estão em contacto com este contexto educativo cabe aos responsáveis pelos processos e práticas educativas fomentar um ambiente potenciador de novas aprendizagens, principalmente, na questão de guiar e auxiliar cada uma a perceber quais são as suas capacidades, as fragilidades e o elemento que as move para alcançarem o seu potencial máximo enquanto pessoa humana que procura evoluir diariamente, tendo uma atitude reflexiva daquilo que é e as ferramentas que tem para o que pretende ser.

Descobriram o seu Elemento – o lugar onde as coisas que adoramos fazer e as coisas em que somos bons se reúnem. O Elemento é uma maneira diferente de definirmos o nosso potencial. (...) Acredito firmemente que ao encontrarmos o nosso Elemento, adquirimos potencial para alcançarmos maiores proezas e uma maior realização pessoal (...) todos temos diferentes talentos e paixões que nos podem inspirar a alcançar mais do que aquilo que alguma vez imaginámos. A compreensão deste aspeto muda tudo. Essa descoberta também nos permite dispor da melhor e, quiçá, única hipótese de êxito genuíno e sustentável num futuro altamente incerto (Robinson, 2010, p. 21).

Durante toda a nossa vida vamos ter de encarar e superar obstáculos que vão sendo colocados à nossa frente, sem estarem planeados. O que faz a nossa vida ser tão desafiante e excecional são esses obstáculos que cada um tem de enfrentar e resolver para se sentir completo e chegar aos seus objetivos, mas tendo a consciência que vão aparecer sempre novos obstáculos para chegarmos ao sucesso, por isso, a importância de mostrar às



crianças a necessidade de descobrir e agarrar esse elemento para serem pessoas capazes de enfrentar qualquer problema, para aprenderem aquilo que têm para aprender e para resolverem aquilo que têm de resolver. De acordo com Peixe (2017),

ora, se alguém não consegue consistentemente atingir os resultados a que se propõe, isso não significa ser uma pessoa “com defeito”, mas sim que não tem um mapa que lhe forneça um caminho claro para o sucesso, que lhe “indique” qual a forma mais adequada de interagir com o ambiente para poder chegar aos seus objetivos. Ou seja, as pessoas não são intrinsecamente sortudas ou azaradas, de sucesso ou fracasso. Os sistemas que possuem é que podem estar inadequadamente calibrados para os resultados que pretendem obter, o que são ótimas notícias, pois tudo o que compõe o sistema está dentro do nosso controlo e podemos alterar a qualquer altura (p. 56).

Já Robinson (2010) destaca o seguinte:

a (...) limitação está na nossa compreensão do potencial que temos para crescer e mudar. A maior parte de nós parece achar que a vida é linear, que as nossas capacidades decaem com a idade e que as oportunidades perdidas não se repetem. Muitos não encontraram o seu Elemento porque não têm noção das suas constantes potencialidades para a renovação. Esta perspetiva limitada das nossas capacidades pode ser agravada pelos nossos pares, pela nossa cultura e até pelas nossas expectativas em relação a nós próprios (p. 22).

Os educadores(as) e professores(as) têm o intuito de conseguir que as crianças construam aprendizagens significativas e interessantes de forma integrada para atingirem resultados positivos, onde estas participam e demonstram vontade e motivação para aprender mais e quererem sempre ser melhores pessoas. Não obstante, se isso não acontecer, há o pressuposto de que os educadores(as) e professores(as) são dotados de sentido crítico e reflexivo e são realistas para assumir a responsabilidade de resultados negativos, visto que, têm um papel fundamental para a construção de conhecimentos e competências de cada educando - “podemos inferir a validade da reflexão enquanto processo de desenvolvimento profissional associado ao processo de desenvolvimento humano e de apoio à formação com um carácter sistemático e sistémico” (Gonçalves, 2015, p. 42).

A causa dos resultados obtidos tem de pertencer ao pensamento constante de cada um destes responsáveis para perceberem se estão a fazer o melhor para desenvolver as pessoas que estão à sua frente, para conseguir, objetivamente, chegar ao máximo de pessoas e cativá-las a aprender. Por outras palavras, enquanto nós, seres humanos, colocamos as nossas atitudes e objetivos em causa, garantimos que temos hipóteses de melhorar e ser melhores pessoas. Os educadores(as) e professores(as) ao manterem esta ideologia faz com que as crianças façam o mesmo, nas suas vidas.

Ponha-se “em causa”: expressão muito utilizada por coaches para definir um estado em que o indivíduo assume a responsabilidade pelos seus resultados e ativa a capacidade de



dar resposta aos diferentes desafios. Este é o primeiro passo para ativar o meu poder pessoal (Peixe, 2017, 108).

2. Práticas Educativas Promotoras da Aprendizagem da Pessoa

A importância de dar voz a uma pessoa como centro da sua aprendizagem ainda não está enraizada na cultura docente, onde “(...) os professores precisam de saber educar a emoção e trabalhar as funções mais importantes da inteligência para formar pensadores e não repetidores de informações” (Cury, 2015, p. 69), tal como, é tradicionalmente era importante dar, debitar e transmitir ideias e matérias sem dar relevância às necessidades e potencialidades de cada um. Atualmente, com a Educação Contemporânea, há o intuito de, nas práticas educativas, envolver iniciativas e projetos para tratar cada pessoa como um ser singular e único, onde os pressupostos são retirar o melhor que cada um possui, para potencializar as aprendizagens de forma integral e harmoniosa, usando formas de pedagogias diversificadas e inovadoras.

(...) uma escola que prioriza a formação integral dos alunos, de maneira que a função da educação passa a ser orientadora, cuidando para que cada aluno desenvolva ao máximo as suas potencialidades e orientando em uma direção na qual melhor se encaixem (Zabala & Arnau, 2020, p. 15).

Existe, também, a necessidade da utilização de práticas promotoras de sucesso na aprendizagem de uma pessoa onde, entre outras aptidões, o pensamento crítico, a escuta pedagógica e a autonomia são valorizadas e estimuladas diariamente nas crianças pelos(as) educadores(as) e pelos(as) professores(as), centrando e baseando o agir pedagógico na abundância de referenciais legislativos atuais que são fornecidos pela Direção-Geral da Educação.

O agir pedagógico de práticas educativas tem como tríade os aspetos ontológicos (o ser), epistemológicos (o saber) e metodológicos (pedagogia) (...) como reconhecimento da existência do outro nas suas mais variadas manifestações; a proximidade, como processo de interação e complementação entre o ser, o fazer e o ensinar; e, a partida, como expressão de novos conhecimentos e saberes (Dravet et al., 2019, p. 132).

Nestes referenciais, há uma preocupação em colocar a pessoa no centro do desenvolvimento integral e no processo educativo, onde é reforçada a ideia da humanização de uma pessoa que vive em comunidade, que colabora com todos e que não está sozinha. Por isso, é possível notar que a legislação está centrada na pessoa humana e há a preocupação em encontrar estratégias promotoras da aprendizagem, tanto individualmente como coletivamente, tendo em conta que cada pessoa se desenvolve e aprende de forma distinta. Com uma análise aprofundada de alguns dos documentos



legislativos importantes para a prática profissional de um(a) educador(a)/professor(a), é possível constatar tais fatores descritos.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar,

a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária. (...) no reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia. (...) na organização do ambiente educativo, construído como um ambiente relacional e securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima, e, ainda, como um contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo da aprendizagem (Silva et al., 2016, p. 33).

No documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória,

a referência a um perfil não visa, porém, qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia. Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos (Martins et al., 2017, p. 5).

No documento da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, “todos os domínios a trabalhar na Cidadania e Desenvolvimento devem ser vistos como intercomunicantes, tendo na base uma visão holística da pessoa” (Monteiro et al., 2017, p. 9).

No Decreto-lei nº 55/2018,

uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.

Com estes exemplos, é possível constatar uma conceção educativa que remete para uma filosofia da educação baseada na construção e no fortalecimento de uma pessoa humana enquanto ser individual que vive em comunidade. “Espera-se, (...) que a educação escolar se saiba centrar no essencial: cultivar a humanidade!” (Cardoso, 2013, p. 31).

Os(as) docentes têm uma grande responsabilidade na educação da humanidade, porque têm o poder de educar as pessoas, fomentando o desejo em cada um/a estar em constante aprendizagem e ambicionarem evolução profissional e pessoal constantes. O objetivo é formar pessoas e, por consequência, a humanidade, com as competências e capacidades necessárias para criar um círculo vicioso de curiosidade, crescimento interior e sede de saber, ultrapassando a comodidade e os obstáculos que vão encontrando ao longo da vida.



Posto isto, é fundamental que os(as) docentes fomentem esses ideais durante o seu processo educativo e ultrapassem a estagnação profissional.

Ser professor representou, no passado, um dos lugares onde a ideia de escola foi inventada. No presente, o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Espaço de referência social e, portanto, instituição a que se impõe constante reafirmação, cabe à escola, em geral, ser agente essencialmente proativo de interpretação dos contornos dos processos de mudança que afetam o mundo. Aos professores, em particular, entendemos caber a responsabilidade de responder com criatividade aos desafios que lhes são colocados diariamente, (...) como consequência, pelo seu papel no desenvolvimento harmonioso e integral de cada ser humano (Gonçalves & Nogueira, 2009, p. 526).

Os(as) educadores(as) e os professores(as), ao integrarem eixos de desenvolvimento profissional durante a prática, para aprimorar a postura, a capacidade de trabalhar em grupo, as habilidades, as competências e para aprofundar os conhecimentos, perspetivam uma probabilidade mais elevada de melhoria na qualidade da educação e uma constante inovação nas estratégias para acompanhar a atualidade das gerações. A formação contínua e o sucessivo contacto em contexto escolar são cruciais para dar respostas à urgência da atualização das metodologias utilizadas. Ao investirem com afinco nestes eixos de desenvolvimento profissional de melhoria e ao desafiarem-se constantemente a serem melhores profissionais para fazerem uma maior diferença na vida das crianças, há uma maior possibilidade de atingir o sucesso profissional e de uma prática docente bem-sucedida.

Na perspetiva de Lopes et al. (2014), “é importante considerar que o processo de formação continuada de professores é resultado, por um lado, do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional” (p. 5251). Por outro, “do reconhecimento de que “a escola pode e deve ser tomada como eixo de sua formação. Ou seja, trata-se de perceber que as instituições escolares não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nela atuam” (citado por Lopes et al, 2014, p. 5251).

Na perspetiva de Gonçalves & Nogueira (2009),

a prática real de ensino possibilita a construção e a consolidação de um conjunto de destrezas, de atitudes e, sobretudo, de saberes práticos essenciais ao desempenho do exercício profissional docente. (...) Assim, perante os desafios e as exigências colocadas à complexidade de que uns e outras se revestem, é imprescindível poder contar com (futuros) docentes que acreditam, no seu poder e nas suas capacidades de (trans)formação, de (re)criação e de (auto)regulação da sua prática (p. 534).



2.1. Aprendizagens e Sucesso Educativo

Em educação, é necessário ter a consciência que o conceito de sucesso escolar não é igual ao conceito de sucesso educativo. São conceitos que abrangem tipos de sucesso diferentes, sendo que, a única semelhança é a preocupação dos educadores(as) e professores(as) em que as crianças atinjam sucesso, tem em conta, também, a sua prática profissional. No pensamento dos profissionais de educação, é essencial que reflitam sobre a questão “Qual dos sucessos é o mais significativo para o desenvolvimento integral de uma criança?”, para tomarem consciência dos diferentes conceitos do sucesso e refletirem sobre aquele que pensam poder ser o mais vantajoso e essencial para o desenvolvimento de uma criança, enquanto integrante de uma comunidade, com a necessidade de alcançar aprendizagens que são fulcrais para a sua vida, visto que, o sucesso profissional de cada educador (a) e professor(a) está correlacionado com o sucesso de cada criança.

As exigências que o perfil de competências determina implicam que o professor tenha uma conceção de si como um profissional em constante desenvolvimento e aprendizagem. Que se veja como um aprendiz ao longo da vida e conceba o seu sucesso estreitamente relacionado com o nível de sucesso conseguido pelos seus alunos (Silva & Lopes, 2015, p. 68).

Quando se considera o sucesso escolar, há uma relação com os desempenhos atingidos em contexto escolar, com enfoque nos critérios de avaliação, onde a intencionalidade é que as crianças acabem um ano letivo com bons resultados, tendo em conta os objetivos definidos. As crianças com resultados negativos ou mais baixos do que o esperado, são crianças que não atingiram o sucesso escolar. O importante são os resultados obtidos com as avaliações.

O sucesso escolar na visão é designado por um “processo de "fabricação" da excelência escolar” onde o importante é obter as classificações máximas. Não se pode confundir os conhecimentos e as competências "efetivas" de uma criança e o julgamento de excelência escolar do qual ela é objeto (citado por Pereira, 2020, p. 3).

O sucesso escolar é o sucesso que uma criança tem unicamente em contexto escolar e não para a vida, porque não há essa preocupação.

O vocábulo insucesso significa mau resultado, falta de bom êxito e de eficácia. Este termo é utilizado no sistema educativo para caracterizar o fraco rendimento escolar, assim o insucesso escolar é a grande dificuldade que uma criança pode ter em acompanhar a formação escolar e atingir os objetivos propostos no tempo previsto de acordo com a sua idade. (...) De um modo geral, a criança com insucesso escolar é vista como um aluno que não aprende e não adquire os conhecimentos que lhe são impostos, tendo como consequência a reprovação por não estudar. Mas será mesmo que a criança quer ou não quer aprender?! Devemos julgar a criança por ter dificuldades de aprendizagem?! (Martins, 2017, p. 5).



O sucesso educativo vai muito além do sucesso escolar. O sucesso educativo compreende a criança como um todo e aprecia as aprendizagens significativas que precisam de ser desenvolvidas para a vida. É o tipo de sucesso que tem a intencionalidade de proporcionar às crianças uma educação com qualidade e significado, vindo cada uma de forma singular. Na perspectiva de Lopes et al. (2014),

encontra-se intrinsecamente ligada à filosofia inclusiva, sendo fundamental a implementação de políticas, a promoção de práticas e a criação de culturas inclusivas, valorizando a educação e promovendo a melhoria da qualidade do ensino, tendo em conta a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens (p. 5319).

Os resultados obtidos com as avaliações são importantes para o sucesso educativo, mas há uma maior preocupação com o que cada criança constrói e conquista ao contactar com um contexto educativo e com o mundo exterior. Por isso, a capacidade de ultrapassar dificuldades, problemas e desafios com resiliência e o desenvolvimento de competências, crenças, atitudes e valores para a vida, são fulcrais para este sucesso, porque, só assim, é que há uma maior probabilidade de uma criança ser bem-sucedida a nível pessoal, emocional e profissional.

O sucesso educativo centra-se apenas no aluno individualmente, sendo que o que realmente importa é a sua evolução. Não é importante atingir as notas máximas, mas sim melhorar o seu percurso académico e ter uma motivação para tal. Um aluno que tenha, numa escala de 0 a 5, um 2 e que progrida até um 3 é um exemplo de sucesso. A evolução é sempre positiva se a avaliação individual tiver em conta as capacidades intelectuais de cada aluno, bem como as suas vivências (Pereira, 2020, p. 2 e 3).

Uma das principais preocupações dos profissionais de educação deve estar relacionada com o facto de cada criança atingir o sucesso com as aprendizagens que vão realizando, ao longo do contacto com o contexto educativo e o mundo exterior, através dos impactos e significados que essas aprendizagens têm na construção humana, levando essas aprendizagens para a vida. Por isso, a importância de refletir sobre a questão colocada logo no início da presente temática (“qual dos sucessos é o mais significativo para o desenvolvimento integral de uma criança?”). Pereira (2020) defende que,

um aluno com insuficiente a matemática obtém sucesso quando atinge o suficiente, porque existiu uma progressão por parte do mesmo. No caso do sucesso escolar, este existiria se o aluno tivesse uma nota excelente. É necessário desconstruir esta visão de que só a excelência é que constrói o sucesso. Tem de se olhar para os alunos e para as suas capacidades, o sucesso está em cada vitória que conseguem e não nos padrões apresentados pela sociedade. Portanto, o ideal será encontrar um ponto de equilíbrio entre estes dois conceitos para podermos evoluir na educação (p. 3).



Importa realçar que, o sucesso educativo de uma educação para a vida, está interligado com “os quatro pilares da educação”, propostos pela UNESCO (2010), que são fundamentais para uma educação com o foco no desenvolvimento holístico e integral de uma criança. Cardoso (2013) refere que os quatro pilares da educação, “são as bases da educação ao longo da vida (...) baseadas no desenvolvimento de competências que privilegiam um desenvolvimento integral da pessoa, capacitando-a para atuar de forma responsável e eficaz na sociedade” (p. 44 e 45). Assim, os quatro pilares de educação, de acordo com Pinto (2022) são:

o aprender a conhecer, em que há “necessidade de aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento” (citado por Pinto, 2022, p. 7); o aprender a fazer, que consiste em “combinar a qualificação técnica de realizar uma tarefa com o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipa, a capacidade de iniciativa e, ainda, algum gosto pelo risco” citado por Pinto, 2022, p. 7); o aprender a viver em sociedade, que realça a que o indivíduo compreenda o outro e aprenda a viver em sociedade; e o aprender a ser, com enfoque no desenvolvimento da personalidade, no seu sentido estético e crítico, na sua responsabilidade e autonomia (p. 7).

Como foi possível observar e refletir, tanto o sucesso escolar como o sucesso educativo estão interligados com a intencionalidade educativa dos profissionais de educação, mais especificamente, à avaliação. A intencionalidade que há por detrás da avaliação tem um grande peso no sucesso das crianças. O que os profissionais de educação querem educar e ensinar tem de estar alinhado com o que querem avaliar, por isso, a intencionalidade educativa e a avaliação têm de estar sempre ligadas. Os(as) educadores(as) e professores(as) têm de definir bem quais são os objetivos, competências e as aprendizagens que querem que uma criança desenvolva através da avaliação e, a partir desse momento, é possível perceber qual dos sucessos é defendido por profissional de educação, na sua prática.

Para a visão integrada e contínua da abordagem educativa que agora se advoga contribui decisivamente um processo de avaliação de apoio à aprendizagem – que considera aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais do aluno, mas também fatores ambientais -, uma vez que desse processo resulta toda a sequencialização e dinâmica da intervenção (Decreto-lei nº 54/2018).

A avaliação é fundamental para aferir as aprendizagens e a evolução das crianças ao nível dos conhecimentos e das capacidades e, assim, constatar se as estratégias implementadas estão a promover o sucesso nas aprendizagens para a vida. – “(...) não servem apenas para classificar os alunos, podem, e devem ser uma fonte para o professor retirar algumas ilações sobre as estratégias e os recursos que utilizou” (Cardoso, 2013, p. 174). Visto que, um profissional de educação preocupado com o sucesso das crianças, reflexivo e



responsável pela sua prática “(...) antes de culpar alguém pelo insucesso, procura as culpas na sua própria conduta. Vê na adversidade uma oportunidade para a melhoria. Que terá de ser constante e contínua. Os maus resultados estimulam-no a querer fazer melhor” (Cardoso, 2013, p. 67). Na perspetiva de Neves & Ferreira (2015),

a avaliação não deve ser encarada como um fim em si mesmo, mas como um meio. As atividades de avaliação desenvolvem-se porque se necessita de recolher informação que promova aprendizagem do aluno/formando e oriente a prática do professor/formador. Porque a aprendizagem é a essência de toda a atividade desenvolvida na escola (...) porque precisamos de informação para perceber se há aprendizagens que já foram alcançadas e outras que estão a revelar a existência de obstáculos e dificuldades, necessitando de mais tempo ou de abordagens diferentes, é que é tão importante e imprescindível a avaliação e a recolha de informação que ela assenta (p. 35).

Os profissionais de educação têm de perceber qual é a posição que querem adotar, no que toca ao sucesso das crianças, e naquilo que acreditam que seja melhor para uma criança ser bem-sucedida, tendo em conta as aprendizagens que pensam ser essenciais que cada criança adquirira, tanto para terem só bons resultados académicos ou, também, realizarem aprendizagens e competências que vão ser fundamentais para a vida.

A educação tem um grande poder na mudança humana, por isso, os profissionais de educação têm de estar cientes que estão a desenvolver e a capacitar novas pessoas para o mundo, que podem gerar fatores positivos ou negativos para a construção da humanidade. Por esta razão, os profissionais devem ser levados a repensar nas suas práticas e crenças, entendendo que as suas ações e atitudes, no dia a dia, têm uma implicação na sua e nas vidas de todos os intervenientes de um contexto escolar, o que se replica com todas as relações interpessoais fora desse ambiente, porque os ambientes sociais em que estamos inseridos são pequenas sociedades integrantes em que nós, seres humanos, vivemos.

A educação – a forma como organizamos o ensino e a aprendizagem ao longo da vida – há muito desempenha um papel fundamental na transformação das sociedades humanas. Ela nos conecta ao mundo e uns aos outros, nos expõe a novas possibilidades e fortalece nossas capacidades de diálogo e ação. Porém, para formar futuros pacíficos, justos e sustentáveis, a própria educação deve ser transformada (UNESCO, 2022, p. 11).

Segundo a Teoria do Caos, uma pequena deficiência ou alteração nas variáveis iniciais de um processo, podem causar uma variação incalculável no fim. Esta teoria é complementada pelo efeito borboleta, metáfora introduzida por Edward Lorenz (1969), que defende que cada ato tem uma sequência de acontecimentos interligados e consequências inerentes. Em contexto educativo, devemos considerar as pequenas mudanças que, apesar de poderem gerar poucas alterações, no imediato, tornando-se, por vezes, insignificantes com o passar do tempo, podem causar alterações, ténues ou



significativas, nas componentes pessoais e educativas das crianças e, futuramente, em todas as áreas de desenvolvimento da vida adulta.

Em suma, a transformação dos profissionais de educação e da própria educação são processos demorados e importa ser paciente, acreditar no processo e trabalhar em conjunto com todos os intervenientes de um contexto educativo, tendo sempre em consideração que todas as ações têm consequências e replicações em pessoas, consequentemente em ambientes e na sociedade. Todo o processo deve ser inclusivo, humano, e promover a escuta, o bem-estar e a aprendizagem com um espírito solidário, colaborativo, cooperativo, respeitador e reflexivo, com foco na repercussão consequential no sucesso de cada criança, percebendo que o sucesso profissional de cada educador(a) e de professor(a) está dependente do sucesso que cada criança atinge.

O direito à educação de qualidade em todos os lugares, que construa as capacidades dos indivíduos para trabalharem juntos em benefício compartilhado, proporciona a base para futuros prósperos e diversificados da educação. Com um compromisso consistente em relação aos direitos humanos e ao bem comum, seremos capazes de sustentar e de nos beneficiar da rica tapeçaria de diferentes formas de saber e estar no mundo que as culturas e as sociedades humanas trazem para a educação formal e informal, assim como para o conhecimento que somos capazes de compartilhar e reunir juntos (UNESCO, 2022, p. 7).

3. Exercício Profissional Docente e Competências

“As qualidades humanas podem ser cultivadas ou estão gravadas na pedra?” (Dweck, 2016, p. 16) é uma questão que divide pensamentos e que a resposta sobre o desenvolvimento de cada pessoa fica enraizada desde muito cedo. Na perspectiva tradicional, a criança não tinha protagonismo nem um papel ativo, era vista como uma pequena adulta com as mesmas capacidades de aprender e havia a necessidade de ser moldada aos padrões da sociedade. Os(as) professores(as) centravam em si o processo educativo e transmitiam apenas o conhecimento com o intuito dos alunos memorizarem através de uma comunicação unidirecional, mas, atualmente, há a intenção de alterar essas características.

É difícil resumir, num parágrafo, as teses da Educação Nova. Mas não andaremos muito longe de uma definição se mencionarmos quatro princípios – educação integral, autonomia dos educandos, métodos ativos e diferenciação pedagógica – (...) que coloca a criança no centro, procurando assegurar uma educação à sua medida (Nóvoa, 2021, p. 4).

É expectável que o papel de um profissional de educação adote, continuamente, até ao fim do seu percurso, competências inovadoras, atuais e humanizadas com a procura constante da melhor forma de chegar a cada criança, pensando que cada uma tem



particularidades nos ritmos das aprendizagens. Estas competências fundamentais estão ligadas à flexibilidade do currículo, à capacidade de uma escuta pedagógica, à resiliência, à atualização permanente para adequar as metodologias, ao equilíbrio emocional, à confiança, ao investimento no desenvolvimento de práticas na avaliação pedagógica, encontrar estratégias de motivação e colocar as crianças no centro do processo educativo participando de uma forma envolvida.

Um bom professor é aquele que faz a sua carreira procurando, a cada dia, melhorar as suas competências. Ao referirmos que um professor faz a sua carreira assente em progressos, é importante dizer que esse caminho é árduo, embora também represente, para quem sente realmente essa vocação, um desafio (Cardoso, 2013, p. 58).

Na perspetiva de Matos (2009),

ninguém contestará que o artífice decisivo na construção da ponte entre o ser e o conceber é a pessoa do professor, embora se reconheça com toda a simplicidade que as condições em que hoje se trabalha nessa ponte comprometem seriamente a possibilidade de ligação. Todas as reflexões que se ocupam desta problemática pedagógica, centrada na pessoa do professor como mediador da construção do aluno, põem em evidência a importância do bem-estar pessoal e do equilíbrio emocional, indissociável da confiança profissional, como condição essencial daquela ligação (p. 31).

A partir do momento em que o(a) educador(a) e o(a) professor(a) se desafiam a si mesmos, de forma inovadora, e tentam manter estas competências na sua prática, o pressuposto é que as crianças orientem essa mesma prática com as escolhas que vão realizando e com o interesse e a motivação que demonstram, para ser possível fomentar um currículo inclusivo que tem de ser ajustado a cada educando(a) para ser de qualidade. Com uma perspetiva holística, deve pensar-se, primeiro, no desenvolvimento das crianças de forma geral, e, posteriormente, com as observações realizadas às características individuais e em parceria com cada um, redirecionar o pensamento para uma perspetiva mais focalizada, com o intuito de ajustar o currículo de acordo com a realidade. A par da perspetiva holística, o(a) educador(a) e o(a) professor(a) precisam de favorecer a integração curricular e, ao aproveitar uma abordagem multinível, adotar as aprendizagens às potencialidades de cada criança. De acordo com Cardoso (2013),

para o professor de excelência, a sua profissão, mais do que um emprego, é uma carreira. Em que procura, ao longo dela, reforçar as competências, em vários domínios, para que possa melhor captar o mundo e transmiti-lo a sucessivas gerações de alunos. Assim, acredita que faz parte de uma comunidade de educadores em que todos têm o maior orgulho na sua profissão. Sabe que crescerá profissionalmente a cada ano que passa e que, num mundo em constante mudança, só uma atualização permanente o poderá fazer singrar. Sabe, também, que só com muito trabalho poderá ambicionar ser um bom professor (p. 30).



Proliferando a ideia de que as aptidões não são “gravadas na pedra” (Dweck, 2016, p. 16) podem ser desenvolvidas com esforço e aprendizagem contínua, os(as) educadores(as) e os(as) professores(as) precisam de uma formação contínua durante o exercício profissional que permita desenvolver as suas capacidades. Por outro lado, há pessoas que não acreditam na evolução das aptidões e anulam o progresso das suas capacidades (e dos outros), justificando que “é capaz de aprender coisas novas, mas não consegue realmente alterar o seu grau de inteligência” (Dweck, 2016, p. 26).

Como é expectável, o tipo de pensamento que um(a) educador(a) ou professor(a) adota, impacta consideravelmente a forma de estar e educar – “o ponto de vista que adotamos para nós próprios afeta profundamente a forma como conduzimos as nossas vidas” (Dweck, 2016, p.18) –, por isso, a partilha de práticas e a construção conjunta são importantes no exercício destes profissionais para que os ensinamentos sejam transportados mutuamente entre educadores e educandos, visto que a partilha de saberes, histórias de vida e experiências de cada interveniente podem alimentá-los de forma positiva e enriquecedora em contexto educativo. Na perspetiva de Nóvoa & Alvim (2021),

aos que se referem aos professores como “práticos”, dizemos que a dimensão prática é fundamental, mas como *praxis*, sempre em diálogo com a teoria. (...) não basta saber ou fazer alguma coisa, é preciso refletir sobre aquilo que se sabe e que se faz. Dito de outro modo: é necessário que nos tornemos conscientes daquilo que sabemos e que sejamos capazes de um trabalho de sistematização, de escrita e de partilha. Para isso, a colaboração é imprescindível. Encontra-se aqui a chave da nova profissionalidade docente (p. 9).

“A sociedade digital desprezou os profissionais mais importantes da sociedade, os professores e professoras, que são responsáveis diretos pela formação da sociedade do futuro” (Cury, 2021, p. 71), num tempo em que “nunca foi tão difícil educar” (Cury, 2015, p. 109) porque “(...) uma criança de sete anos, na atualidade, provavelmente tem mais informações do que tinha um imperador no auge da Roma Antiga e do que tinham (...) os grandes pensadores da Grécia Antiga” (Cury, 2015, p. 107). Perante este cenário, cada vez mais, o exercício profissional de um docente tem de estar em constante atualização e aderir às partilhas benéficas de práticas com outros(as) docentes, para existir construção conjunta e reimaginarem uma outra Educação, adotando estratégias para chegar a todas as crianças, com necessidades e interesses diferentes, onde estas podem descobrir o prazer pela aprendizagem.

Mas uma nova conceção da formação inicial deve dar origem a novas políticas de inserção na vida profissional (residência docente) e a um novo desenho da formação continuada



dos professores, fortemente assente nas escolas e numa reflexão coletiva sobre o trabalho pedagógico (Nóvoa & Alvim, 2022, p. 72).



PARTE II - APRESENTAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DO PERCURSO INVESTIGATIVO

Neste capítulo do relatório é abordado o âmbito em que decorre o estudo realizado, os objetivos definidos para a investigação e os instrumentos de recolha e tratamentos de dados selecionados para testar os pressupostos da investigação. Para tal, é essencial clarificar o que é uma metodologia e uma investigação para um melhor acompanhamento do trabalho desenvolvido. Quanto à definição da metodologia, segundo Freitas & Prodanov (2013),

a metodologia é compreendida como uma disciplina que consiste em estudar, compreender e avaliar os vários métodos disponíveis para a realização de uma pesquisa académica. A Metodologia, em um nível aplicado, examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação (p. 14).

Quanto à definição de uma investigação, segundo (Quivy & Campenhoud (1998),

uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e de ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica. (...) o investigador deve obrigar-se a escolher rapidamente um primeiro fio condutor tão claro quanto possível, de forma que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência (p. 31).

1. Âmbito e Objetivos de Investigação

No âmbito do presente relatório, é importante realçar que os objetivos de investigação e a metodologia selecionada, centram-se em observações e práticas, realizadas em diferentes contextos educativos, com profissionais de educação, com um papel de orientadores e com crianças envolvidas num processo de ensino e aprendizagem, na valência da Pré-Escolar e no nível de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O processo de investigação tem como grande finalidade compreender de que forma a escuta pedagógica e a reflexão contínua, por parte dos profissionais de educação, podem influenciar no sucesso educativo das crianças, tendo por base a identificação dessa influência, a partir das experiências vividas e observadas nas unidades curriculares de *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

Neste sentido, é necessário clarificar quais são os objetivos de pesquisa que guiam a fundamentação dos pressupostos, para uma melhor perceção do âmbito investigativo e dos procedimentos adotados.



Eis os objetivos de investigação:

- I. analisar diferentes teorias públicas sobre a educação contemporânea;
- II. conhecer a perceção de educadores(as)/professores(as) sobre a importância da escuta da pessoa no seu desenvolvimento harmonioso e integral;
- III. problematizar a perceção de educadores(as)/professores(as) sobre a importância da escuta da pessoa no seu desenvolvimento harmonioso e integral;
- IV. apresentar os princípios educativos resultantes do entrelaçamento do percurso formativo/investigativo.

Considerando os pressupostos acima elencados, a metodologia mais adequada para o tipo de estudo pretendido é uma abordagem qualitativa, visto ser um método de natureza reflexiva e de formulação de hipóteses que visa realçar a ideia de que, em contextos educativos, há sempre uma intencionalidade, há sempre pontos fortes e a considerar, há sempre a necessidade de atualização e há sempre algo a melhorar e a aprender.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. O investigador coloca constantemente questões como: Porque é que estas carteiras arrumadas desta maneira? Porque é que algumas salas estão decoradas com gravuras e outras não? Porque é que determinados professores se vestem de maneira diferente e outros? Há alguma razão para que determinadas atividades ocorram em determinado local? Porque é que há uma televisão na sala se nunca é utilizada? Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação. A descrição funciona bem com o método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

A “investigação em educação se apresenta mais associado a planos de investigação de natureza quantitativa (...) do que a planos de investigação de natureza qualitativa” (Sá et al., 2021, p. 31), porque é essencial uma abordagem interpretativa e reflexiva dos dados observados e obtidos, tendo o constante contacto com o quê e quem está a ser estudado no seu ambiente natural.

Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas (...) O objetivo do investigador é o de compreender, com bastante detalhe, o que é que professores (...) e estudantes pensam e como é que desenvolve os seus quadros de referência. Este objetivo implica que o investigador passe, frequentemente, um tempo considerável com os sujeitos no seu ambiente natural (Bogdan e Bikle, 1994, p. 17).

No mesmo segmento de ideias, é possível acrescentar, na perspetiva de Freitas & Prodanov (2013),



O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. (...) O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contacto direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador (p. 70).

Em contexto educativo, há uma enorme variedade de experiências e situações inesperadas relacionadas com as aprendizagens, os desenvolvimentos das crianças e os contextos sociais, culturais e psicológicos em que cada Jardim de Infância ou escola, estão inseridas. Com este facto, há uma preferência pela metodologia qualitativa, porque esta permite uma abordagem flexível para recolher e analisar dados, permitindo ser possível um investigador adaptar-se a esta realidade, ao longo da investigação. Na perspectiva de Sá et al. (2021),

na arte de fazer investigação importa, (...), perceber o carácter sistémico e multirreferenciado dos fenómenos sociais e humanos quanto aos referentes, possibilidades, fontes, métodos e instrumentos. Assim, e não obstante a preferência das ciências da educação pelas abordagens qualitativas (...) é um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade, pois considera que os fatos não podem ser relevados fora de um contexto social, político, económico, etc (p. 34).

Uma nova investigação de natureza qualitativa desperta, quando um investigador vê, identifica e observa potencialidades ou fragilidades numa temática inserida na realidade. A par da curiosidade para compreender mais sobre o assunto ou mostra novas possibilidades, com estudos aprofundados, permite interpretar e descrever o que observa, retirando conclusões que possam melhorar o ambiente em que está inserido. Em contexto educativo, há a necessidade de os profissionais de educação manterem um papel ativo na questão da investigação para melhorar as práticas de educação pensando tanto no bem-estar próprio como no das crianças, visto que, o “professor pesquisador, é, ao mesmo tempo, usuário e criador de conhecimentos, solucionando, por meio de reflexões, os problemas com que se depara, numa busca incansável por novas ideias, estratégias e métodos de ensino no âmbito profissional no qual se insere” (Bezerra, 2012, p. 212). Na educação, este ideal é essencial ser incentivado e privilegiado para a sucessiva inovação e melhoria.

Investigar, portanto, não é papel apenas daqueles professores que lecionam em academias. Investigar é responsabilidade daquele que educa desde uma criança até um adulto em qualquer nível de escolaridade, caso contrário, onde estará a contribuição do professor no processo de ensino? Como ele será capaz de solucionar um problema sem descobrir a sua causa? (Neves, 2015, p. 19).



Concluindo, para a temática do presente relatório, ligada às questões da escuta pedagógica das crianças e da sucessiva reflexão por parte dos profissionais de educação com o intuito de potencializar o sucesso educativo de todos, é a metodologia que melhor se enquadra, pois “(...) há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números (...) Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto (Freitas & Prodanov, 2013, p. 70)”.

2. Instrumentos de Recolha e Tratamento de Dados

Na presente investigação é privilegiada a diversidade de instrumentos de recolha e tratamento de dados sobre o modo como os profissionais de educação potenciam espaço e oportunidades para a escuta das crianças e se valorizam reflexões sobre as suas práticas, ao longo da vida, para atingirem o sucesso educativo individual e das crianças. A escolha acertada dos instrumentos de recolha e tratamentos de dados são importantes, porque permitem analisar, refletir e interpretar informações confiáveis e preciosas para a temática da investigação tornar-se credível, intencional, fidedigna e significativa.

Nas análises qualitativas, o pesquisador faz uma abstração, além dos dados obtidos, buscando possíveis explicações (implícitas nos discursos ou documentos), para estabelecer configurações e fluxos de causa e efeito. Isso irá exigir constante retomada às anotações de campo, ao campo, à literatura e até mesmo à coleta de dados adicionais (Freitas & Prodanov, 2013, p. 114).

Quando um investigador reflete sobre a melhor metodologia a utilizar na sua investigação, há a exigência de escolher os instrumentos de recolha e tratamento de dados mais adequados, de acordo com a temática que vai ser trabalhada e quais são os termos utilizados em investigação. De acordo com Sá et al. (2021),

a saber: técnica, método, instrumento e técnicas de recolha de dados. Num sentido lato, o método refere-se ao caminho ou ao conjunto de operações para se chegar a um determinado resultado em investigação; o instrumento, por sua vez, surge como o objeto tangível utilizado nas diversas técnicas; já a técnica refere-se ao modo de atuação/procedimento para chegar a esse resultado, sendo que o método pode, inclusive, incorporar várias técnicas para alcançar os fins da investigação (p. 15).

A escolha deve ter em conta: os objetivos de pesquisa, a população e amostra, o tipo de dados a serem analisados e a ética. A “seleção das técnicas e dos instrumentos tem muito a ver com a natureza de investigação, pois dependem intrinsecamente dos objetivos do estudo, das questões e da situação concreta de investigação” (Sá et al., 2021, p. 15). A



escolha adequada dos instrumentos de recolha e tratamento de dados é fundamental para garantir a qualidade em todo o processo de investigação.

Os diferentes instrumentos utilizados foram aprendizagens acumuladas e refletidas ao longo da Licenciatura em Educação Básica, em particular nas unidades curriculares de *Iniciação à Prática Profissional I e II*, e das *Práticas de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar* e em *Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O uso de diferentes métodos e técnicas/instrumentos, que contribuam melhor para alcançar os objetivos e facilitar a prática de pesquisa, principalmente para pesquisadores iniciantes. Conhecer com clareza as possibilidades, exigências e procedimentos que estes métodos e técnicas aportam para a pesquisa científica é fundamental (Sá et al., 2021, p. 6).

2.1. Inquérito por Questionário

O primeiro instrumento de recolha e de tratamento de dados escolhido foi o inquérito por questionário (Apêndice I), porque de acordo com Sá et al. (2021),

há a possibilidade de auscultar um número significativo de indivíduos, acompanhada pelas possibilidades de quantificação dos dados obtidos e capacidade de proceder a análises estatísticas de forma a prodigar dados comparáveis e generalizáveis. (...) a sua utilização possibilita agregar, numa investigação, um número elevado de questões, de modo a obter informações mais amplas sobre os indivíduos e estabelecer correlações entre eles. Permite, também, verificar hipóteses teoricamente levantadas, estabelecer relações entre variáveis e estabelecer análises comparativas (p. 31).

O inquérito por questionário, com aplicação por meios digitais, pode revelar-se adequado à temática da presente investigação, visto que, há a possibilidade de analisar e compreender a prática educativa e a perceção de vários educadores(as) e professores(as) através das respostas às diferentes afirmações, com a finalidade de perceber de que forma este público-alvo implementa nas suas salas a escuta pedagógica das crianças e uma reflexão contínua sobre a sua prática profissional, pensado sempre no sucesso educativo individual e das crianças – “quaisquer questões ou questionários, por exemplo, refletem os interesses daqueles que os constroem, o mesmo se passando nos estudos experimentais” (Bogdan e Bikle, 1994, p. 68). Este instrumento de recolha de informação, apesar de “(...) em investigação em Educação se apresentar mais associado a planos de investigação de natureza quantitativa (técnicas de testagem/medição e amostragem) do que a planos de investigação de natureza qualitativa” (Sá et al., 2021, p. 31), nesta investigação, é selecionado tendo em conta a intencionalidade dos objetivos qualitativos, onde há a necessidade de entender os fenómenos em estudo, para ser possível apresentar



propostas de melhoria, tendo em conta as respostas dos profissionais de educação (dos grupos de recrutamento 100 e 110) e não quantificar os fenómenos. O motivo da escolha deste instrumento de recolha e de tratamento de dados está ligado ao facto da “(...) utilização em estudos de grande escala, permite auscultar um número significativo de sujeitos face a um determinado fenómeno social pela possibilidade de quantificar os dados obtidos e de se proceder a inferências e a generalizações” (Sá et al., 2021, p. 14). Antes de divulgar o inquérito, por questionário importa definir a intencionalidade que há por detrás de cada afirmação, ponderação, adequação e formulação quanto ao tipo de vocabulário utilizado nas afirmações. E, seguidamente, segundo Sá et al. (2021),

(...) o tipo de interação/relacionamento que se pretende estabelecer com o entrevistado; definir o grau de intensidade e extensividade da informação que quer recolher; refletir sobre os processos de formulação e estruturação do instrumento, nomeadamente, fatores como o nível de literacia dos sujeitos que se pretende entrevistar; e averiguar as diferenças possam coexistir entre os intervenientes (p. 33).

Importa, assim, definir e realçar as vantagens e desvantagens que este tipo de instrumento de recolha e tratamentos de dados acarreta, a seguinte tabela mostra uma pequena síntese de acordo com Sá et al. (2021) e Quivy & Campenhoudt (1998):

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none">• Sem custos monetários;• Sistematização de resultados e maior facilidade de análise;• Mais rápido na recolha, análise e tratamento dos dados;• Possibilita obter uma maior representatividade da amostra, podendo alcançar amostragens significativas, ou seja, abrange uma grande área geográfica;• Permite agregar um número elevado de questões e obter informações mais amplas sobre os profissionais de educação e estabelecer correlação entre eles;• Possibilita maior objetividade, facilidade de análise: quantificar uma	<ul style="list-style-type: none">• A superficialidade das respostas, que não permitem a análise de certos processos, como a evolução do trabalho ou de conceções profundas sobre testemunhos e interpretações, ou seja, é muito diretivo;• A individualização dos entrevistados, que são considerados independentemente das redes de relações sociais;• Ganha em extensividade, mas perde em intensidade;• O carácter relativamente frágil da credibilidade das respostas.



multiplicidade de dados e proceder a análises de correlação entre variáveis.

Tabela n.º 1: Vantagens e Desvantagens do Inquérito por Questionário

O inquérito por questionário foi construído na plataforma *Google Forms* e, antes de ser divulgado, é essencial ser testado por profissionais de educação e investigadores que estejam relacionados com a área da educação para realizarem um pré-teste e aportarem maior qualidade relativa ao formato, à pertinência e à coerência. Neste contexto, o inquérito por questionário construído foi enviado e testado por uma educadora, uma professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico e por 2 investigadores de diferentes universidades (Universidade da Corunha e Universidade de Santiago de Compostela).

Estabelecidas as etapas e procedimentos gerais de planificação e construção do instrumento de recolha de dados e escolhidas a modalidade de mediação do questionário, deve-se submeter o instrumento a processos e procedimentos de validação. Este procedimento é designado de pré-teste, estudo preliminar ou estudo piloto. Importa, assim, testar a sua adequação ao(s) objetivo(s) do estudo através da aplicação, em pequena escala, da versão preliminar a um pequeno grupo de especialistas com características semelhantes às categorias de pessoas que integram a amostra (Sá et al., 2021, p. 24).

Depois deste processo, o inquérito por questionário foi partilhado por diferentes vias – correio eletrónico, redes sociais, em grupos de profissionais de educação e em Jardins de Infância e Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O inquérito por questionário esteve disponível para obter respostas, durante os meses de maio e junho, sensivelmente 30 dias, período este que permitiu recolher 120 respostas, o que representa uma amostra significativa da população em estudo. Após este processo, foi necessário perceber quais eram as técnicas mais adequadas para a análise e tratamento de dados, tendo em conta os objetivos da investigação. Com este facto, chegou-se à conclusão que era fundamental realizar uma análise descritiva e inferencial das respostas fechadas e uma análise de conteúdo das respostas abertas, visto que, o inquérito por questionário construído apresentava afirmações com escalas de concordância tipo *likert* obrigatórias, onde os inquiridos selecionavam apenas uma opção em cada afirmação, e apresentava questões abertas com o intuito de expressarem as opiniões pessoais e experiências profissionais sobre determinados conceitos objetos de investigação.

Primeiramente, é necessário compreender o que é a análise descritiva e inferencial das respostas fechadas. Quanto à análise descritiva, esta “tem como objetivo a descrição dos dados (...) de uma amostra” (Lopes, 2005, p. 8) de uma população, que inclui “(...) ordenação dos dados; compilação dos dados em tabela; criação de gráficos com os dados;



obter relações funcionais entre variáveis” (Lopes, 2005, p. 8). Os resultados obtidos com o inquérito por questionário são apresentados por meio de tabelas e gráficos, com a intencionalidade de serem analisados, lidos e visualizados mais facilmente. No que toca à análise inferencial, “preocupa-se com o raciocínio necessário para, a partir dos dados, se obter conclusões gerais. O seu objetivo é obter uma afirmação acerca de uma população com base numa amostra” (Lopes, 2005, p. 8). Por outras palavras, “infere sobre os parâmetros da população, isto é, permitem com determinado grau de probabilidade, generalizar à população certas conclusões, por comparação com os resultados amostrais (...) inferir significa deduzir como consequência, conclusão ou probabilidade.” (Pereira, 2014, p. 32), para ser possível afirmar que a amostra dos inquiridos que participaram neste inquérito por questionário é realmente significativa e representa a população em estudo. Depois destas técnicas de tratamentos de dados, é necessário realizar a técnica da análise de conteúdo das respostas abertas, que “tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto” (Bardin, 1977, p. 19). O intuito é realizar a codificação textual das respostas dadas pelos inquiridos, que consiste em retirar o conteúdo significativo de cada uma, para focalizar a análise.

“Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista, acerca das características do texto” (Bardin, 1977, p. 131).

2.2. Focus Group

O segundo instrumento de recolha e tratamento de dados escolhido foi a técnica do *Focus Group* que, segundo Sá et al. (2021), “(...) consiste numa abordagem metodológica de natureza qualitativa, cuja recolha de dados se processa através de uma conversa com um grupo de participantes sobre um determinado tema” (p. 37). A escolha desta técnica, também denominada por Grupo de Discussão ou Grupo Focal, deve-se ao facto de que “(...) esta ferramenta fornece uma pesquisa qualitativa subjetiva, não estatisticamente válida, sobre as perceções, crenças ou atitudes da maioria de uma comunidade educativa, sobre um tema/problema” (Universidade Católica Portuguesa, p. 1).

Com este instrumento de recolha de dados de investigação, foi possível perceber quais são as posições e saberes, de um pequeno grupo de profissionais de educação dos grupos de recrutamento 100 e 110, quanto à temática da escuta pedagógica, da importância da reflexão durante a prática profissional e se estas atitudes têm influência no sucesso



educativo das crianças e no desenvolvimento profissional dos docentes. Para tal, era necessário elaborar um guião (Apêndice II) para os diferentes grupos, porque cada um tem as suas especificidades. Este guião “deve conter perguntas gerais de introdução, fáceis de responder, para colocar as pessoas à vontade. A este aspeto, segue-se a discussão que deve ser orientada em direções mais específicas, com questões de aprofundamento e, finalmente, o encerramento do debate com uma súmula do mesmo” (Universidade Católica Portuguesa, p. 3).

Antes da realização do *Focus Group*, recorreu-se a um consentimento informado (Apêndice III) para os profissionais de educação que se disponibilizaram a fazer parte da investigação, onde autorizaram a gravação de voz (durante a realização do *Focus Group*) e a divulgação dos resultados, visto que, o intuito era ser possível analisar as diferentes respostas, saberes e crenças dos profissionais de educação selecionados, em cada pergunta presente no guião. A transcrição do áudio foi realizada, posteriormente, facilitando a apreciação do protocolo, com recurso à análise de conteúdo.



PARTE III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DE INVESTIGAÇÃO

Após a recolha dos dados para a investigação, “a fase seguinte da pesquisa é a de análise e interpretação. Estes dois processos, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados” (Teixeira, 2003, p. 191).

A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (citado por Teixeira, 2003, p. 191).

1. Análise e Discussão dos Dados Relativos ao Inquérito por Questionário

A experiência com as observações e as intervenções em estágio são importantes para a investigação, mas, antes de apresentar qualquer proposta de intervenção, é necessário analisar e discutir os dados recolhidos com o inquérito por questionário, para entender a posição e os saberes que os(as) educadores(as) e os(as) professores(as) do 1.º Ciclo do Ensino Básico detêm dos cinco conceitos expostos, no inquérito por questionário, nos seguintes blocos:

- Bloco 1 - A Educação Contemporânea;
- Bloco 2 - A Escuta;
- Bloco 3 - A Reflexão Contínua;
- Bloco 4 - O Sucesso Educativo;
- Bloco 5 - A Agência da Criança.

Em cada bloco, existiam diferentes afirmações de acordo com a tipologia descrita anteriormente, com respostas fechadas com escalas de concordância tipo *likert* (discordo totalmente; discordo; concordo; concordo totalmente; não sei e não se aplica) e com respostas abertas. De forma a facilitar o tratamento e a conseguinte análise dos dados, utilizou-se o *software Power BI* para organizar e gerar gráficos das respostas com escalas de concordância tipo *likert*.

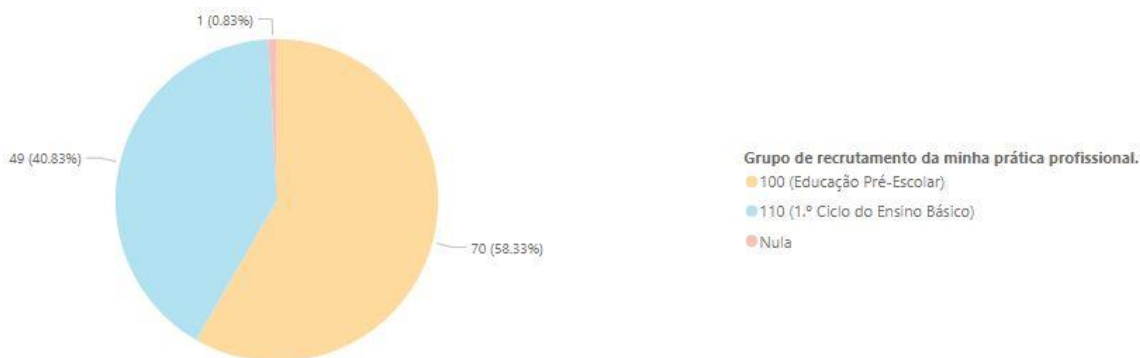


Gráfico n.º 1: Grupo de recrutamento dos inquiridos

Num primeiro momento, antes de responderem aos blocos do inquérito por questionário, os inquiridos tinham de assinalar qual era a opção que respondia ao grupo de recrutamento da prática profissional a que pertenciam. Dos 120 inquiridos, 70 são do grupo de recrutamento 100 (Educação Pré-Escolar) e 49 são do grupo de recrutamento 110 (Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) e uma resposta considerada nula que não será contabilizada no estudo adiante, visto que, não consta nos grupos selecionados para a investigação.

O Bloco 1 é referente às afirmações da temática da educação contemporânea, onde pretendíamos que os inquiridos tomassem uma posição sobre o que pensavam das afirmações expostas, para ser possível analisar se realmente praticavam um pensamento contemporâneo na sua prática profissional.

Bloco 1 - A Educação Contemporânea

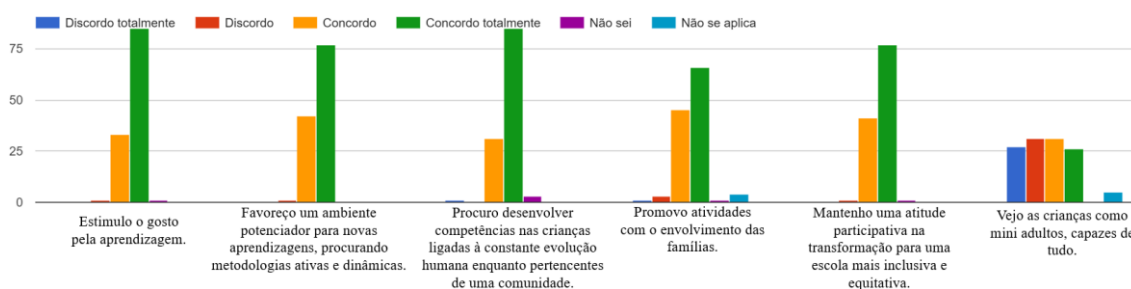


Gráfico n.º 2: Bloco 1 – A Educação Contemporânea

Relativamente à afirmação se os inquiridos fomentam o estímulo do gosto pela aprendizagem, 84 inquiridos concordaram totalmente, 33 inquiridos concordaram, 1 inquirido discordou e 1 inquirido não sabia. Por isso, foi possível concluir que a maioria dos inquiridos se preocupa em estimular o gosto pelas aprendizagens nas crianças durante a sua prática profissional.



No que diz respeito à afirmação se os inquiridos favorecem um ambiente potenciador para novas aprendizagens, procurando metodologias ativas e dinâmicas, 76 inquiridos concordaram totalmente, 42 inquiridos concordaram e 1 inquirido discordou. Por este motivo, concluímos que maior parte dos inquiridos procuravam por inovar e encontrar novas estratégias para tornar o ambiente educativo potenciador para novas aprendizagens. Quanto à afirmação se os inquiridos procuram desenvolver competências nas crianças ligadas à constante evolução humana enquanto pertencentes de uma comunidade, 84 inquiridos concordaram totalmente, 31 inquiridos concordaram, 1 inquirido discordou totalmente e 3 inquiridos não sabiam. Deste modo, foi possível concluir que grande parte dos inquiridos tem a preocupação de desenvolver competências significativas nas crianças que são cruciais para viver em comunidade.

No que concerne à afirmação se os inquiridos promovem atividades com o envolvimento das famílias, 66 inquiridos concordaram totalmente, 44 inquiridos concordaram, 4 inquiridos responderam que não se aplicava, 3 inquiridos discordaram, 1 inquirido discordou totalmente e 1 inquirido não sabia. Por essa razão, concluímos que na globalidade dos inquiridos prevalece o envolvimento das famílias durante a sua prática profissional. Também, é importante realçar que 4 inquiridos responderam que não se aplicava esta atitude no grupo de recrutamento profissional 100 ou 110, mas tendo em conta os documentos orientadores e legislativos importantes para a prática profissional de um(a) educador(a)/professor(a), é possível constatar a grande importância do envolvimento dos familiares em contexto educativo, atualmente. Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Silva et al. (2016) refere que,

dada a importância do contexto familiar na educação das crianças, o/a educador/a também planeia e avalia a sua ação junto dos pais/famílias, prevendo estratégias que incentivem a sua participação, permitindo-lhe conhecer melhor o contexto familiar e social das crianças e envolver os pais/famílias no processo educativo, ajustando e reformulando a sua ação em função da avaliação dessas práticas (pp. 8 e 9).

No documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória,

Os alunos juntam esforços para atingir objetivos, valorizando a diversidade de perspetivas sobre questões (...) desenvolvem e mantêm relações diversas e positivas entre si e com os outros (comunidade, escola e família) em contextos de colaboração, cooperação e interajuda (Martins et al., 2017, p. 25).

No que toca à afirmação se os inquiridos mantêm uma atitude participativa na transformação para uma escola mais inclusiva e equitativa, 76 inquiridos concordaram totalmente, 41 inquiridos concordaram, 1 inquirido discordou e 1 inquirido não sabia.



Portanto, concluiu-se que a maioria dos inquiridos tem a preocupação de tornar os contextos educativos cada vez mais inclusivos e equitativos para melhorarem o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.

A respeito da afirmação dos inquiridos verem as crianças como mini adultos que são capazes de tudo, 31 inquiridos concordaram, 30 inquiridos discordaram, 27 inquiridos discordaram totalmente, 26 inquiridos concordaram totalmente, e 5 inquiridos responderam que não se aplicava. Nesta afirmação, foi possível constatar uma discordância, entre os inquiridos, da forma como veem as capacidades das crianças, 57 inquiridos consideram que veem as crianças como mini adultos capazes de tudo e, para outros 57 inquiridos consideram que não veem as crianças como mini adultos e que não são capazes de tudo. Na perspetiva de Craveiro & Ferreira (2007), “é fundamental reafirmar que as crianças não são adultas em miniatura e que constituem um grupo social específico com necessidades e interesses próprios” (p. 16). E, no ponto de vista de Martins & Dalbosco (2013),

o princípio fundamental da educação natural na primeira infância para Rousseau é o respeito do adulto ao mundo da criança. Esse respeito deve começar por aceitar que a criança tem seu próprio mundo e um modo próprio de nele viver. Devemos entender que a criança não é um adulto em miniatura. A criança é um ser que está vivendo uma fase especial e deve receber a atenção e o respeito que uma criança merece” (p. 87).

Após a análise dos dados do bloco 1, foi possível constatar que os inquiridos na globalidade, assumem uma posição e um pensamento característico da educação contemporânea.

A contemporaneidade diz respeito ao tempo presente, sobretudo ao modo como cada sujeito, vivendo em sociedade, é capaz de olhar para o futuro a partir de um tempo passado, que não pode ser jamais uma forma de nostalgia de tentar construir o que se faz em termos de educação e formação, pois o futuro é o presente feito utopia (citado por Ferreira, 2022, p. 3).

O Bloco 2 é referente às afirmações à temática da escuta, onde pretendíamos que os inquiridos tomassem uma posição sobre o que pensavam das afirmações expostas, para ser possível analisar se privilegiavam e se compreendiam as potencialidades de uma escuta pedagógica durante a prática profissional.

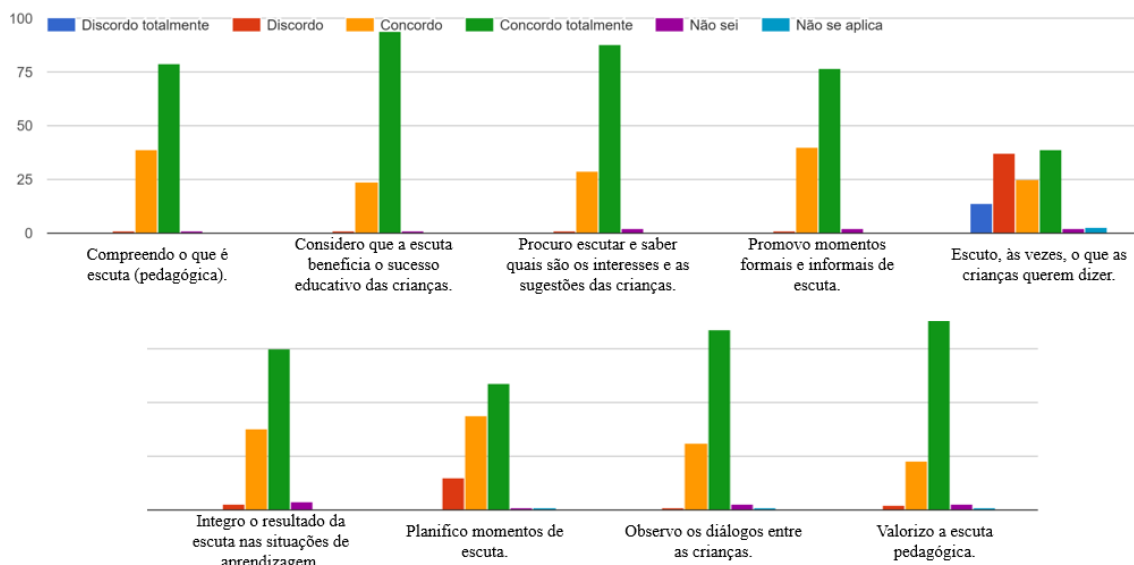


Gráfico n.º 3: Bloco 2 – A Escuta

Relativamente à afirmação se os inquiridos compreendem o que é a escuta pedagógica, 79 inquiridos concordaram totalmente, 38 inquiridos concordaram, 1 inquirido discordou e 1 inquirido não sabia. Com este facto, foi possível constatar que a maioria dos inquiridos sabia o significado educativo deste conceito.

No que diz respeito à afirmação se os inquiridos consideram que a escuta beneficiava o sucesso educativo das crianças, 93 inquiridos concordaram totalmente, 24 inquiridos concordaram, 1 inquirido discordou e 1 inquirido não sabia. Por isso, concluímos que maior parte dos inquiridos sabiam as vantagens que a escuta pedagógica acarreta para as crianças atingirem o sucesso educativo.

Quanto à afirmação se os inquiridos procuram escutar e saberem quais são os interesses e as sugestões das crianças, 87 inquiridos concordaram totalmente, 29 inquiridos concordaram, 1 inquirido discordou e 2 inquiridos não sabiam. Deste modo, foi possível concluir que grande parte dos inquiridos tinham a preocupação de conhecer as crianças que estavam à sua responsabilidade.

No que concerne à afirmação se os inquiridos promovem momentos formais e informais de escuta, 76 inquiridos concordaram totalmente, 40 inquiridos concordaram, 4 inquiridos responderam que não se aplicava, 3 inquiridos discordaram, 2 inquiridos não sabiam e 1 inquirido discordou. Por essa razão, concluímos que na globalidade dos inquiridos prevalece a escuta pedagógica durante a sua prática profissional.

No que toca à afirmação se os inquiridos escutam, às vezes, o que as crianças querem dizer, 39 inquiridos concordaram totalmente, 24 inquiridos concordaram, 37 inquiridos



discordam, 14 inquiridos discordam totalmente, 2 inquiridos não sabiam e 3 inquiridos responderam que não se aplicava. Portanto, concluiu-se que existiu uma discordância, entre os inquiridos, na regularidade que ouviam o que as crianças têm a dizer, 63 inquiridos consideraram que escutam às vezes crianças e 51 inquiridos consideraram que escutam sempre as crianças, tendo em conta, às respostas dadas nas afirmações anteriores, onde observou-se que privilegiam a escuta. Na prática profissional é necessário manter sempre uma posição de escuta pedagógica, visto que, na perspetiva de Teixeira et al. (2019),

as crianças fazem parte do processo de construir suas infâncias e precisam ser escutadas, precisam participar de fato das propostas, que são para elas mesmas pensadas. Fazem parte do mundo e devem ter espaço para suas críticas, sugestões, questionamentos, exercendo seu papel como um indivíduo da sociedade. Dar espaço a essas vozes é perceber as reais necessidades de seus universos, assim como seus desafios (p. 13).

A respeito da afirmação dos inquiridos integrarem o resultado da escuta nas situações de aprendizagem, 74 inquiridos concordaram totalmente, 38 inquiridos concordaram, 4 inquiridos não sabiam e 3 inquiridos discordaram. Nesta afirmação, foi possível constatar que na globalidade os inquiridos integram nas suas práticas profissionais os interesses e as opiniões expressadas pelas crianças como forma de desenvolver aprendizagens com intencionalidades e significativas.

Relativamente à afirmação se os inquiridos planificam momentos de escuta, 59 inquiridos concordaram totalmente, 43 inquiridos concordaram, 15 inquiridos discordaram, 1 inquirido não sabia e 1 inquirido respondeu que não se aplicava. Com este facto, foi possível constatar que a maioria dos inquiridos dava uma relevância às atividades que têm como foco escutar as crianças. Mas, na análise também se observou que há uma incoerência, porque 15 inquiridos responderam que não planificavam momentos de escuta e nas afirmações anteriores, onde responderam a afirmações que referiam atitudes em contexto educativo, relativamente a privilegiarem a escuta, praticamente nenhum inquirido respondeu de forma a dar a compreender que não mantinha nem privilegiava a escuta pedagógica. Na perspetiva de Teixeira et al. (2019),

a escuta, assunto que envolve muitos debates, é pensada (...) em reflexão da importância que é ouvir as crianças, uma vez que ouvi-las envolve uma atitude docente de abrir mão do controle, desenvolvimento de confiança na construção de uma relação segura e afetuosa, isto é, caminhar na contramão de uma educação repressora e controladora (p. 10).



No que diz respeito à afirmação se os inquiridos observam diálogos entre as crianças, 83 inquiridos concordaram totalmente, 31 inquiridos concordaram, 3 inquiridos não sabiam, 1 inquirido discordou e 1 inquirido respondeu que não se aplicava. Por isso, concluímos que maior parte dos inquiridos observa as interações criança-criança, como forma de conhecer melhor cada criança.

Quanto à afirmação sobre se os inquiridos valorizam a escuta pedagógica, 90 inquiridos concordaram totalmente, 23 inquiridos concordaram, 3 inquiridos não sabiam, 2 inquiridos discordaram e 1 inquirido respondeu que não se aplicava. Deste modo, foi possível concluir que grande parte dos inquiridos valoriza a escuta pedagógica na prática profissional.

No bloco 2 foram colocados 2 espaços de resposta obrigatória onde os profissionais de educação podiam registar as respostas ao que era pedido e outro espaço de resposta opcional. Quanto à análise de conteúdos destes espaços, foi retirado apenas o conteúdo essencial de cada resposta, como forma de juntar pensamentos iguais e encurtar a análise.

No primeiro espaço era pedido para os inquiridos indicarem um exemplo pedagógico onde a escuta foi privilegiada na planificação. As respostas obtidas foram as seguintes: “Atividades realizadas através das sugestões e dos interesses das crianças” (resposta de 28 inquiridos); “Nas assembleias” (resposta de 18 inquiridos); “No trabalho de projeto” (resposta de 16 inquiridos); “Planifico com as crianças” (resposta de 12 inquiridos); “Nos momentos de partilha” (resposta de 12 inquiridos); “Nos debates” (resposta de 7 inquiridos); “Na resolução de conflitos” (resposta de 4 inquiridos); “Nunca planifiquei a pensar em momentos de escuta” (resposta de 4 inquiridos); “Procuro perceber o que os alunos sabem e pensam” (resposta de 3 inquiridos); “Na festa de final de ano” (resposta de 3 inquiridos); “Questionar as preferências” (resposta de 3 inquiridos); “Na realização de desenhos” (resposta de 3 inquiridos); “Na realização de jogos” (resposta de 2 inquiridos); “Escuta do silêncio”; “Realizar teatros”; “Escrever histórias/poemas”; “Realizar mapas mentais”. Relativamente ao lugar de destaque da escuta na planificação, é de estimar a quantidade de atividades que privilegiam a escuta pedagógica, considerando, assim, que os inquiridos têm a preocupação de escutar as crianças e tornar a intencionalidade educativa mais significativa. Em algumas atividades, não é possível perceber onde a escuta foi valorizada porque descreveram de forma superficial, como por exemplo, “na realização de jogos” e “na festa de final de ano”. Por fim, curiosamente um



inquirido referiu uma atividade de “escuta do silêncio”, que tendo em conta, o que é a escuta pedagógica, não vai ao encontro do que é pretendido, porque o que importa é escutar o que as crianças têm para dizer.

(...) a planificação cria, assim, momentos em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros. São momentos em que a criança ouve e se ouve. O papel do adulto é criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique a escuta de si (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 29).

No segundo espaço era pedido para os inquiridos indicarem duas vantagens da utilização da escuta. As respostas obtidas foram as seguintes: “Motivação das crianças e envolvimento com sentido” (resposta de 26 inquiridos); “Proximidade” (resposta de 15 inquiridos); “Ir ao encontro aos interesses” (resposta de 13 inquiridos); “Percebemos as fragilidades e potencialidades de cada um” (resposta de 12 inquiridos); “Participação, facilitação e integração das aprendizagens” (resposta de 11 inquiridos); “Valorizar a criança” (resposta de 9 inquiridos); “Facilita na planificação” (resposta de 6 inquiridos); “Aumento da autoestima das crianças” (resposta de 6 inquiridos); “Promove o respeito mútuo” (resposta de 5 inquiridos); “Autonomia” (resposta de 4 inquiridos); “Confiança” (resposta de 4 inquiridos); “Criámos empatia e promovemos o bem-estar” (resposta de 4 inquiridos); “Desenvolver o sentido crítico” (resposta de 2 inquiridos); “Crescimento e evolução”; “Participação ativa dos alunos na aprendizagem e sentimento de pertença à comunidade”; “Operacionalizar currículo emergente”; “Nada a apontar”. Relativamente ao lugar de destaque das vantagens da utilização da escuta, é de apreciar que tudo o que foi elencado pelos vários inquiridos complementa-se, sendo possível considerar que estes têm consciência do quanto a escuta beneficia a prática profissional.

No terceiro espaço era pedido para os inquiridos, voluntariamente, indicarem se tinham mais alguma ideia sobre a escuta, apenas 23 inquiridos responderam. Neste espaço, importa realçar as ideias que diferem das perguntas abertas anteriores, como por exemplo: “As crianças ouvidas sentem-se mais amadas”; “Escuta está ligada a observação e ao ciclo de planificação/ação/avaliação”; “Quanto mais a praticarmos, melhor nos tornaremos em ouvir efetivamente as crianças e atender às suas necessidades emocionais e educacionais”; “Escutar permite avaliar a ação educativa e documentar as aprendizagens das crianças”; “Só vou ser verdadeiramente ouvida se mostrar que ouço os outros”. As contribuições escritas, neste espaço, foram extremamente reveladoras, porque percebe-se que alguns dos inquiridos refletem sobre as próprias atitudes.

O Bloco 3 é referente às afirmações da reflexão contínua, onde pretendíamos que os inquiridos tomassem uma posição sobre o que realizam e pensam das afirmações expostas, para ser possível analisar se os inquiridos durante a prática profissional privilegiam a reflexão contínua para uma evolução constante profissional.

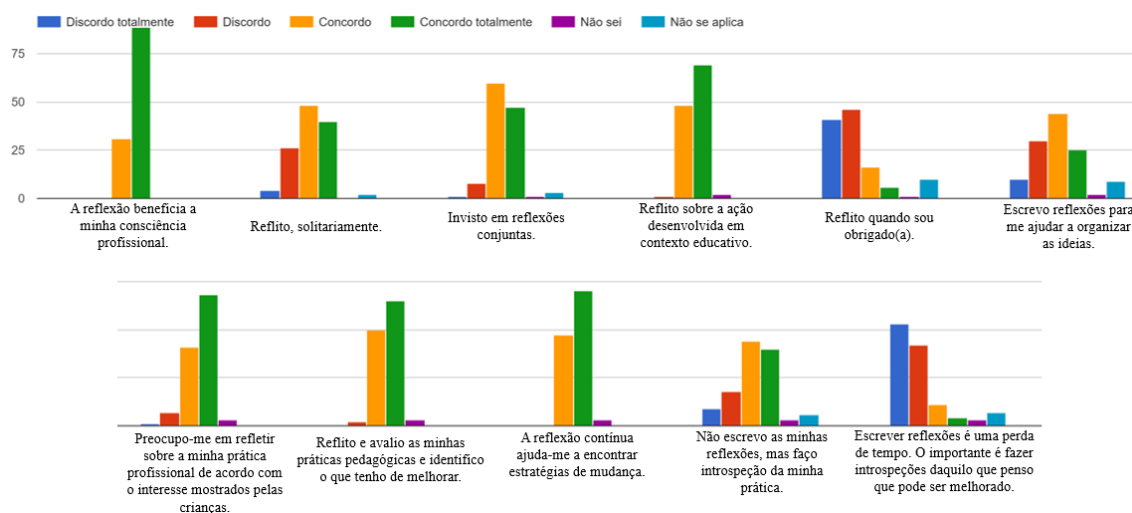


Gráfico n.º 4: Bloco 3 – A Reflexão Contínua

Relativamente à afirmação se os inquiridos pensam que a reflexão beneficia a própria consciência profissional, 88 inquiridos concordaram totalmente e 31 inquiridos concordaram. Por isso, foi possível concluir que todos inquiridos entendiam o benefício de refletir para terem consciência profissional.

No que diz respeito à afirmação se os inquiridos refletiam solitariamente, 47 inquiridos concordaram, 40 inquiridos concordaram totalmente, 26 inquiridos discordaram, 4 inquiridos discordaram totalmente e 2 inquiridos responderam que não se aplicava. Por este motivo, concluímos que maior parte dos inquiridos reflete solitariamente e, curiosamente 30 inquiridos responderam que não refletem solitariamente. Durante a profissionalidade, é importante refletir sobre as próprias práticas, as atitudes e as crenças para ser possível existir uma constante evolução e melhoria. Assim, como referem as autoras Gonçalves & Nogueira (2019),

a reflexão sistemática dos docentes sobre o seu pensamento e a sua ação, a qual deve constituir um processo continuado de consciencialização e reconstrução da prática, implicando, em nosso entender, um saber sólido, uma didática diferenciadora, para além de um aprender a ser e a conviver, implicando, certamente, a (auto)regulação educativa, como meio de formação reflexiva, proporcionando aos docentes uma aprendizagem profissional contínua (p. 479).

Quanto à afirmação se os inquiridos investem em reflexões conjuntas, 59 inquiridos concordaram, 47 inquiridos concordaram totalmente, 8 inquiridos discordaram, 3



inquiridos responderam que não se aplicava, 1 inquirido discordou totalmente e 1 inquirido não sabia. Deste modo, foi possível concluir que grande parte dos inquiridos tem a preocupação de investir em reflexões conjuntas para ser possível existir um crescimento e desenvolvimento conjunto, com trocas de saberes e opiniões para melhorar a prática profissional. No ponto de vista de Gonçalves & Nogueira (2019),

torna-se, portanto, evidente que a definição de uma intervenção educativa de qualidade pressupõe uma atividade dinâmica e contínua, implicando o sistemático desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Ao mesmo tempo, significa o envolvimento do professor em processos de investigação colaborativa com os colegas, em uma conceção democrática que realça a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa e horizontal, perspetivando o desenvolvimento de mecanismos que favoreçam e possibilitem a (auto)supervisão e a (auto)aprendizagem e a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento (p. 481).

No que concerne à afirmação se os inquiridos refletem sobre a ação desenvolvida em contexto educativo, 68 inquiridos concordaram totalmente, 48 inquiridos concordaram, 2 inquiridos não sabiam e 1 inquirido discordou. Por essa razão, concluímos que na generalidade dos inquiridos refletem sobre a ação que praticam no desenvolvimento profissional.

No que toca à afirmação sobre se os inquiridos refletem quando são obrigados(as), 45 inquiridos discordaram, 41 inquiridos discordaram totalmente, 16 inquiridos concordaram, 10 inquiridos responderam que não se aplicava, 6 inquiridos concordaram totalmente, e 1 inquirido não sabia. Portanto, concluiu-se que a maioria dos inquiridos refletem de forma voluntária, mas uma parte significativa realçou que eram obrigados(as) e, numa afirmação anterior, destacarem o benefício da reflexão, por isso, nesta afirmação há uma incoerência de pensamentos e atitudes.

A respeito da afirmação se os inquiridos escrevem reflexões para os ajudar a organizar as ideias, 44 inquiridos concordaram, 30 inquiridos discordaram, 24 inquiridos concordaram totalmente, 10 inquiridos discordaram totalmente 9 inquiridos responderam que não se aplicava e 2 inquiridos não sabiam. Nesta afirmação, foi possível constatar que maior parte dos inquiridos utilizam as reflexões para os ajudar a organizar ideias, mas há uma parte inquiridos considerável que utiliza as reflexões para outros fatores.

Relativamente à afirmação se os inquiridos se preocupam em refletir sobre a própria prática profissional de acordo com o interesse mostrados pelas crianças, 68 inquiridos concordaram totalmente, 41 inquiridos concordaram, 6 inquiridos discordaram, 3 inquiridos não sabiam e 1 inquirido discordou totalmente. Por isso, foi possível concluir



que a maioria dos inquiridos se preocupa em refletir sobre a própria ação profissional quando percebem que as crianças não estão interessadas ou motivadas.

No que diz respeito à afirmação se os inquiridos refletem e avaliam as próprias práticas pedagógicas e identificam o que têm a melhorar, 64 inquiridos concordaram totalmente, 50 inquiridos concordaram, 3 inquiridos não sabiam e 2 inquiridos discordaram. Por este motivo, concluímos que maior parte dos inquiridos, com as reflexões, conseguem realizar uma autoavaliação da própria ação educativa e preocupam-se em identificar o que têm a melhorar.

Quanto à afirmação se a reflexão contínua ajuda os inquiridos a encontrar estratégias de mudança, 69 inquiridos concordaram totalmente, 47 inquiridos concordaram e 3 inquiridos não sabiam. Deste modo, foi possível concluir que grande parte dos inquiridos têm a consciência que ao refletirem durante toda a prática profissional, favorece a melhoria das estratégias.

No que concerne à afirmação se os inquiridos não escrevem as próprias reflexões, mas fazem introspeção da própria prática profissional, 44 inquiridos concordaram, 40 inquiridos concordaram totalmente, 17 inquiridos discordaram, 9 inquiridos discordaram totalmente, 6 responderam que não se aplicava, 3 inquiridos não sabiam. Por essa razão, concluímos que na globalidade dos inquiridos não escreviam reflexões e refletiam apenas por introspeção. No ponto de vista de Rodrigues (2012),

escrever sobre si mesmo permite racionalizar a vivência ao escrevê-la, reconstruir a experiência com a possibilidade de distanciamento e de análise (...) permitem recolher informação sobre o processo de ensino aprendizagem; acumular informação sobre a aula; descrever factos ou momentos; analisar e refletir sobre os dados e momentos; imaginar/propor soluções; e tratar o próprio texto (p. 23).

No que toca à afirmação se os inquiridos pensam que as reflexões são uma perda de tempo e o importante é fazerem introspeções daquilo que pensam que pode ser melhorado, 53 inquiridos discordaram totalmente, 42 inquiridos discordaram, 11 inquiridos concordaram, 4 inquiridos concordaram totalmente, 3 inquiridos não sabiam e 7 inquiridos responderam que não se aplicava. Portanto, concluiu-se que nesta afirmação existiu uma incoerência com as respostas da afirmação anterior, porque maior parte dos inquiridos realçou que não escrevia reflexões, mas faziam introspeções da prática e, nesta afirmação, discordaram que escrever reflexões era uma perda de tempo e discordaram que o importante era fazer introspeções. No ponto de vista de Rodrigues (2012),



como é óbvio, a escrita não é a única via que nos leva à reflexão, não esquecendo que nem todas as pessoas se sentem à vontade para o fazer, todavia, o ato de escrever, à semelhança das imagens, permite o espelhar do trabalho desenvolvido, dos pensamentos, emoções, reações e esforço empregue no trabalho realizado (p. 25).

No bloco 3 foi colocado 1 espaço de resposta obrigatória onde os profissionais de educação podiam registar a resposta ao que era pedido. Quanto à análise de conteúdos, para indicarem duas vantagens de uma reflexão contínua da prática profissional, foi retirado apenas o conteúdo essencial de cada resposta, como forma de juntar pensamentos iguais e encurtar a análise. As respostas obtidas foram as seguintes: “Consciência e melhorar a prática” (resposta de 74 inquiridos); “Conhecer, observar e perceber a evolução das crianças” (resposta de 11 inquiridos); “Crescimento pessoal e profissional” (resposta de 10 inquiridos); “Capacidade de avaliar as práticas utilizadas” (resposta de 10 inquiridos); “Melhoria do processo de planificação e do processo de ensino-aprendizagem” (resposta de 5 inquiridos); “Contínua aprendizagem” (resposta de 3 inquiridos); “Poder voltar aos registos refletidos sempre que necessário” (resposta de 3 inquiridos); “Organizar as ideias”; “Encontrar a verdadeira intencionalidade educativa”; “De momento não me ocorre nenhum pensamento”. Relativamente ao lugar de destaque das vantagens de uma reflexão contínua, é notório que os inquiridos compreendem os benefícios que uma reflexão contínua favorece durante toda a prática profissional para tomarem consciência de várias questões e guardarem informações.

O Bloco 4 é referente às afirmações do sucesso educativo, onde pretendíamos que os inquiridos tomassem uma posição sobre o que pensam e defendem das afirmações expostas, para ser possível analisar se os inquiridos durante a prática profissional entendem o que é o sucesso educativo.

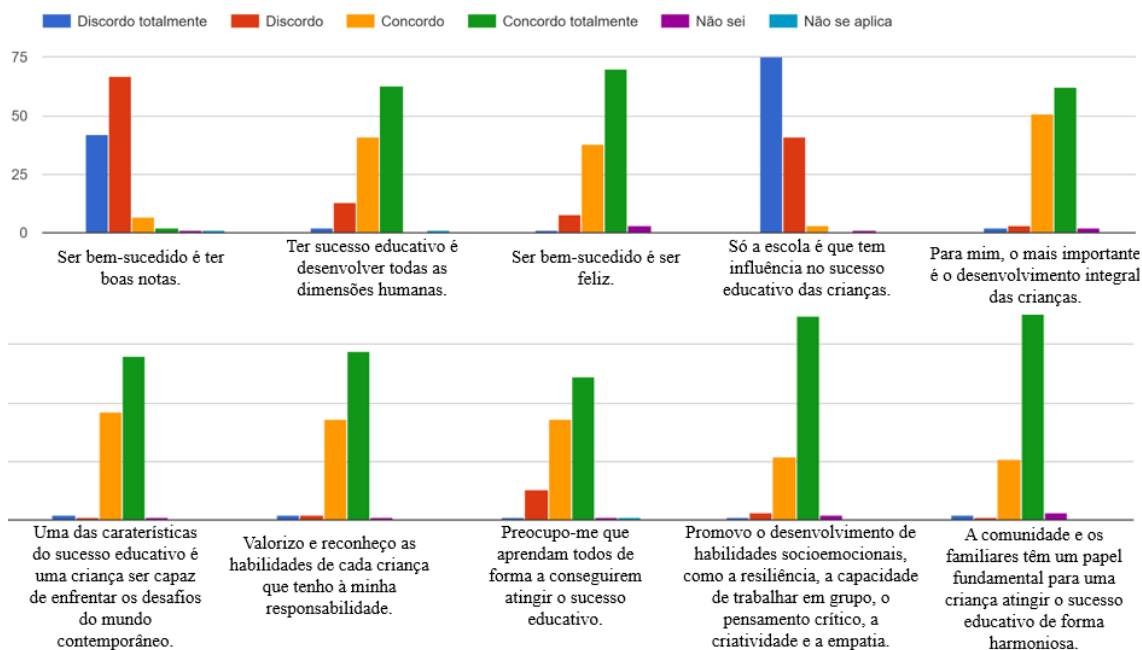


Gráfico n.º 5: Bloco 4 – O Sucesso Educativo

Relativamente à afirmação se os inquiridos pensavam que ser bem-sucedido é ter boas notas, 66 inquiridos discordaram, 42 inquiridos discordaram totalmente, 7 inquiridos concordaram, 2 inquiridos concordaram totalmente, 1 inquirido não sabia e 1 inquirido respondeu que não se aplicava. Por isso, foi possível concluir que maior parte dos inquiridos defendiam que ser bem-sucedido não está ligado aos bons resultados quantitativos das crianças.

No que diz respeito à afirmação se os inquiridos pensavam que ter sucesso educativo é desenvolver todas as dimensões humanas, 62 inquiridos concordaram totalmente, 41 inquiridos concordaram, 13 inquiridos discordaram, 2 inquiridos discordaram totalmente e 1 inquirido respondeu que não se aplicava. Por este motivo, concluímos que maior parte dos inquiridos prezam por desenvolver nas crianças aprendizagens fulcrais para a vida, onde é necessário trabalhar todas as dimensões humanas para se tornarem melhores cidadãos. Nesta afirmação, um número considerável de inquiridos respondeu que não concordavam com a afirmação, mas de acordo com Gomes (2015),

é necessário o desenvolvimento das potencialidades das crianças no sentido destas saberem viver e conviver no mundo dos ditos “normais” com crianças diferentes e especiais. Assim, promovendo a plena inclusão escolar e social dos alunos, esta educação inclusiva assegura o acesso à aprendizagem e ao sucesso, dotando os alunos de competências facilitadoras da construção do seu projeto de vida, potenciando a sua autonomia e criando soluções empreendedoras coordenadas, que asseguram respostas eficazes e eficientes adaptadas às necessidades de todos (p. 5).



Quanto à afirmação se os inquiridos pensam que ser bem-sucedido é ser feliz, 69 inquiridos concordaram totalmente, 38 inquiridos concordaram, 8 inquiridos discordaram, 3 inquiridos não sabiam e 1 inquirido concordou totalmente. Deste modo, foi possível concluir que grande parte dos inquiridos valoriza a felicidade para atingir o sucesso educativo. Importa, referir que alguns inquiridos não valorizaram a felicidade para o sucesso educativo e, no entendimento de Ramôa (2016),

à importância das emoções positivas para o desenvolvimento pleno da criança a todos os níveis, tais como o pessoal e social. Fredrickson (citado por Ramôa, 2016, p.13) afirma que estas emoções positivas, como o otimismo e a felicidade, condicionam de forma significativa o bem-estar e a satisfação individual, sugerindo que estas emoções possam prever os comportamentos e as atitudes humanas positivas, como auxiliar o indivíduo a lidar com as adversidades, o compromisso, a satisfação, a performance, o stress e os objetivos a longo prazo (p. 13).

No que concerne à afirmação se os inquiridos pensavam que só a escola é que tem influência no sucesso educativo das crianças, 75 inquiridos discordaram totalmente, 40 inquiridos discordaram, 3 inquiridos concordaram e 1 inquirido não sabia. Por essa razão, concluímos que na generalidade dos inquiridos entendem que fatores externos e internos, os familiares, a sociedade e toda a comunidade educativa tem influência no sucesso educativo das crianças.

No que toca à afirmação se para os inquiridos o mais importante era o desenvolvimento integral das crianças, 61 inquiridos concordaram totalmente, 51 inquiridos concordaram, 3 inquiridos discordaram, 2 inquiridos discordaram totalmente e 2 inquiridos não sabiam. Portanto, concluiu-se que a maioria dos inquiridos veem a criança como um todo que tem a necessidade de desenvolver as múltiplas dimensões humanas.

A respeito da afirmação sobre se inquiridos pensam que uma das características do sucesso educativo é uma criança ser capaz de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, 69 inquiridos concordaram totalmente, 46 inquiridos concordaram, 2 inquiridos discordaram totalmente, 1 inquirido discordou e 1 inquirido não sabia. Nesta afirmação, foi possível constatar que maior parte dos inquiridos defendem, verdadeiramente, aprendizagens significativas para a vida com foco no desenvolvimento integral de cada criança. Tal facto, também foi comprovado em afirmações anteriores.

Relativamente à afirmação se os inquiridos valorizam e reconhecem as habilidades de cada criança, 71 inquiridos concordaram totalmente, 43 inquiridos concordaram, 2 inquiridos discordaram totalmente, 2 inquiridos discordaram e 1 inquirido não sabia. Por



isso, foi possível concluir que a maioria dos inquiridos valorizam e reconhecem as crianças que têm à sua responsabilidade.

No que diz respeito à afirmação se os inquiridos se preocupam em que todas as crianças aprendam de forma a conseguirem atingir o sucesso educativo, 60 inquiridos concordaram totalmente, 43 inquiridos concordaram, 13 inquiridos discordaram, 1 inquirido discordou totalmente, 1 inquirido não sabia e 1 inquirido respondeu que não se aplicava. Por este motivo, concluímos que maior parte dos inquiridos tem essa preocupação, mas há um número considerável de inquiridos que não têm, o que acaba por ser um facto bastante curioso, visto que, todas as crianças que estão à responsabilidade de um profissional de educação importam.

Quanto à afirmação se os inquiridos promovem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a resiliência, a capacidade de trabalhar em grupo, o pensamento crítico, a criatividade e a empatia, 86 inquiridos concordaram totalmente, 27 inquiridos concordaram, 3 inquiridos discordaram, 2 inquiridos não sabiam e 1 inquirido discordou totalmente. Deste modo, foi possível concluir que grande parte dos inquiridos promovem habilidades socioemocionais.

No que concerne à afirmação se os inquiridos pensam que a comunidade e os familiares têm um papel fundamental para uma criança atingir o sucesso educativo de forma harmoniosa, 87 inquiridos concordaram totalmente, 26 inquiridos concordaram, 3 inquiridos não sabiam, 2 inquiridos discordaram totalmente e 1 inquirido discordou. Por essa razão, concluímos que na globalidade dos inquiridos estão em consenso que é necessário fomentar uma prática que liga todos os envolventes de cada criança para o mesmo objetivo.

No bloco 4 foi colocado 1 espaço de resposta obrigatória onde os profissionais de educação podiam registar a resposta ao que era pedido. Quanto à análise de conteúdos, para definirem o que é o sucesso educativo, foi retirando apenas o conteúdo essencial de cada resposta, como forma de juntar pensamentos iguais e encurtar a análise. As respostas obtidas foram as seguintes: “Estar preparado para os desafios da sociedade” (resposta de 40 inquiridos); “Desenvolvimento integral e holístico da criança” (resposta de 15 inquiridos); “É crescer feliz, segura de si e das suas capacidades e ter gosto pela aprendizagem” (resposta de 10 inquiridos); “É ser capaz de reconhecer as suas capacidades, as suas fragilidades e ter ferramentas para as ultrapassar” (resposta de 10



inquiridos); “Crianças autónomas” (resposta de 10 inquiridos); “O bem-estar da criança” (resposta de 5 inquiridos); “Desenvolver competências que permitam ser a melhor versão” (resposta de 5 inquiridos); “Enfrentar a inserção na sociedade e ser capaz de ser interativo e proativo” (resposta de 5 inquiridos); “É ser capaz de aprender e aplicar os conhecimentos e interligá-los” (resposta de 5 inquiridos); “Ter a capacidade de acreditar que é capaz, nunca desistir e dar sempre o seu melhor” (resposta de 4 inquiridos); “É a junção de bons resultados académicos e bons valores sociais” (resposta de 3 inquiridos); “Alcançar metas educativas” (resposta de 3 inquiridos); “Sujeito ativo na sua educação” (resposta de 2 inquiridos); “É quando a criança se desenvolve em todas as suas valências e em todos os contextos” (resposta de 2 inquiridos). Relativamente ao lugar de destaque do sucesso educativo, é possível realçar que tudo o que foi elencado pelos vários inquiridos complementa-se, sendo possível considerar que estes entendem o que é o sucesso educativo, veem a criança como um todo e apreciam as aprendizagens significativas que precisam de ser desenvolvidas para a vida.

O Bloco 5 é referente às afirmações do conceito da agência da criança, onde pretendíamos que os inquiridos tomassem uma posição sobre o que pensam e defendem das afirmações expostas, para ser possível analisar se os inquiridos durante a prática profissional entendem e fomentam a agência da criança.

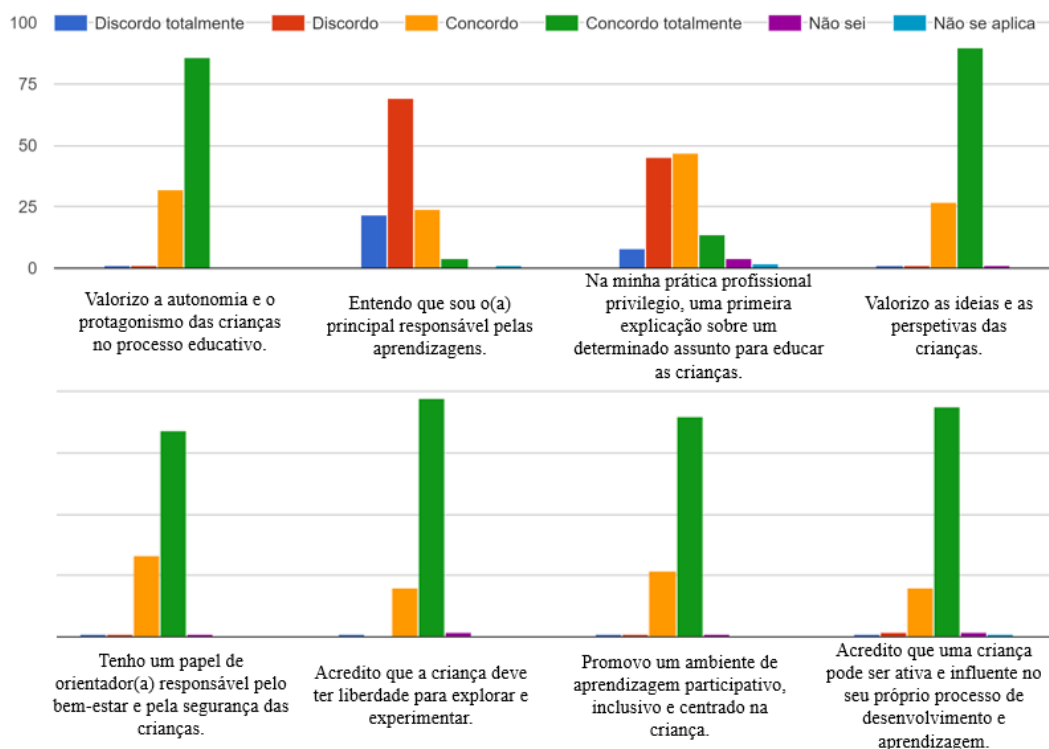


Gráfico n.º 6: Bloco 5 – A Agência da Criança



Relativamente à afirmação se os inquiridos valorizam a autonomia e o protagonismo das crianças no processo educativo, 85 inquiridos concordaram totalmente, 32 inquiridos concordaram, 1 inquirido discordou, 1 inquirido discordou totalmente. Por isso, foi possível concluir que maior parte dos inquiridos valorizam a agência da criança.

No que diz respeito à afirmação se os inquiridos entendem que são os principais responsáveis pelas aprendizagens, 68 inquiridos discordaram, 24 inquiridos concordaram, 22 inquiridos discordaram totalmente, 4 inquiridos concordaram totalmente e 1 inquirido respondeu que não se aplicava. Por este motivo, concluímos que maior parte dos inquiridos entendem que não são os principais responsáveis pelas aprendizagens das crianças, apesar de termos alguns inquiridos que responderam que são. Mas, cada vez mais, é realçada a ideia de que os responsáveis pela educação de uma criança são os familiares, os profissionais de educação e a sociedade. Uma vez que, segundo Campos (2016),

Deverá existir uma ligação, para que em conjunto consigam o bem-estar da criança e a melhoria da sua aprendizagem. Ou seja, não cabe só aos docentes incentivarem e motivarem a criança, mas sim, primeiramente, a criança tem de estar predisposta a tal e aí, cabe aos encarregados de educação a função de motivar as crianças em vir para a escola, em considerar a escola como uma instituição de ajuda, de conhecimento, de união entre toda a comunidade envolvida (p. 63 e 64).

Quanto à afirmação se os inquiridos privilegiam uma primeira explicação sobre um determinado assunto para educar as crianças, 47 inquiridos concordaram, 44 inquiridos discordaram, 14 inquiridos concordaram totalmente, 8 inquirido discordaram totalmente, 4 inquiridos não sabiam e 2 inquiridos responderam que não se aplicava. Deste modo, foi possível concluir uma discordância entre os inquiridos. Importa realçar, que a agência da criança tem o intuito de as crianças descobrirem por si, como exploradores e investigadores das aprendizagens a desenvolver, tendo o papel principal no processo de aprendizagem. Sousa (2014), “reforça a ideia de que a criança constrói o seu conhecimento destacando a importância que atribui ao “ensaio experimental, às tentativas e erros, e à descoberta pessoal por parte do aluno dos seus processos de aprendizagem” (citado por Sousa, 2014, p. 11)” (p. 11).

No que concerne à afirmação se os inquiridos valorizam as ideias e as perspetivas das crianças, 89 inquiridos concordaram totalmente, 27 inquiridos concordaram, 1 discordou totalmente, 1 inquirido discordou e 1 inquirido não sabia. Por essa razão, concluímos que na generalidade dos inquiridos valorizam as crianças em contexto educativo.



No que toca à afirmação se os inquiridos pensam que têm um papel orientador responsável pelo bem-estar e pela segurança das crianças, 83 inquiridos concordaram totalmente, 33 inquiridos concordaram, 1 discordou totalmente, 1 inquirido discordou e 1 inquirido não sabia. Portanto, concluiu-se que a maioria dos inquiridos compreende a responsabilidade que tem na educação das crianças.

A respeito da afirmação sobre se inquiridos acreditam que as crianças devem ter liberdade para explorar e experimentar, 96 inquiridos concordaram totalmente, 20 inquiridos concordaram, 2 inquiridos não sabiam e 1 inquirido discordou totalmente. Nesta afirmação, foi possível constatar que maior parte dos inquiridos defendem, a exploração e a experimentação para a construção de aprendizagens.

Relativamente à afirmação se os inquiridos promovem um ambiente de aprendizagem participativo, inclusivo e centrado na criança, 89 inquiridos concordaram totalmente, 27 inquiridos concordaram, 1 inquirido discordou totalmente, 1 inquirido discordou e 1 inquirido não sabia. Por isso, foi possível concluir que a maioria dos inquiridos promovem um ambiente com foco no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças.

No que diz respeito à afirmação se os inquiridos acreditam que uma criança pode ser ativa e influente no próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, 93 inquiridos concordaram totalmente, 20 inquiridos concordaram, 2 inquiridos discordaram, 2 não sabiam, 1 inquirido discordou totalmente e 1 inquirido respondeu que não se aplicava. Por este motivo, concluímos que maior parte dos inquiridos acreditam nas potencialidades e capacidades que uma criança pode ter no próprio processo de aprendizagem.

No bloco 5 foi colocado 1 espaço de resposta obrigatória onde os profissionais de educação podiam registar a resposta ao que era pedido. Quanto à análise de conteúdo, da definição do que é a agência da criança, foi retirado apenas o conteúdo essencial de cada resposta, como forma de juntar pensamentos iguais e encurtar a análise. As respostas obtidas foram as seguintes: “A criança ser o centro da aprendizagem e ser apenas orientada e direcionada na aprendizagem” (resposta de 31 inquiridos); “A criança sugere, explora, experimenta e participa no desenvolvimento das atividades” (resposta de 20 inquiridos); “Nunca tinha ouvido este termo” (resposta de 14 inquiridos); “Agir autonomamente” (resposta de 11 inquiridos); “Criança ser protagonista do seu desenvolvimento, dando-lhe tempo para as suas explorações e conquistas, intervindo o adulto apenas quando é realmente necessário” (resposta de 10 inquiridos); “Respeito pela



criança e pelos interesses” (resposta de 10 inquiridos); “Criança responsável das aprendizagens” (resposta de 9 inquiridos); “Dar liberdade às crianças” (resposta de 6 inquiridos); “Criança como portador de conhecimento que necessita ser valorizado” (resposta de 5 inquiridos); “Amor”; “A vida da própria”; “Competente”. Relativamente ao lugar de destaque da definição da agência da criança, é de prezar a quantidade de inquiridos que conhecem o conceito e compreendem o que significa. Também, podemos realçar que uma quantidade considerável de inquiridos desconhecia este conceito, sendo que, é um conceito inovador que acarreta mudanças extremamente importantes para a educabilidade e para a forma como as capacidades das crianças da atualidade são valorizadas. Por fim, em algumas respostas, como por exemplo, “Amor”, “A vida da própria” e “Competente”, não é possível perceber o que os inquiridos pretendiam manifestar sobre a definição do que é agência da criança para os próprios, porque foram muito breves ou, então têm uma ideia incorreta do que este conceito promove. Por isso, é essencial destacar o parecer de Costa (2016),

o professor atuante é o principal ator de mudanças, e sobre ele recaem novas exigências em sua forma de fazer a educação. Sem dúvida que o professor deste novo século tem também um novo perfil, devendo estar sempre atualizado e bem informado, não apenas em relação aos fatos e acontecimentos do mundo, mas, principalmente, em relação aos conhecimentos curriculares e pedagógicos e às novas tendências educacionais (p. 77).

2. Análise e Discussão dos Dados Relativos ao *Focus Group*

Após a análise do inquérito por questionário sentiu-se a necessidade de escutar as percepções de diferentes profissionais de educação, dos grupos de recrutamento 100 e 110, para aprofundar e enriquecer as grandes temáticas, da presente investigação. Por esse motivo, foi realizado um guião orientador do *Focus Group* dividido em três grandes temáticas:

- A Escuta;
- A Reflexão Contínua;
- O Sucesso Educativo.

Em cada temática, foram realizadas diferentes questões, com a intenção de obter respostas clarificadoras, tendo em conta estas temáticas, ajudando a compreender a perspetiva dos entrevistados. Para tal, aplicaram-se dois *Focus Group* com o intuito de analisar e interpretar as respostas às questões, tendo por base os três grandes temas. Primeiramente, realizou-se com profissionais que desenvolvem a sua prática em Educação Pré-Escolar e



depois, com profissionais que desenvolvem a sua prática em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A análise e discussão dos dados recolhidos com a realização do *Focus Group*, nestes contextos, segue uma estrutura de análise descritiva e interpretativa do que foi transcrito das respostas dadas por cada profissional de educação. Com este facto, com o foco em manter o anonimato, foi necessário atribuir uma codificação por letras a cada participante. Como forma de auxiliar a análise, criou-se um quadro de referentes com as grandes categorias de análise – a escuta, a reflexão contínua e o sucesso educativo –, com o intuito de ser perceptível qual é a definição base de cada conceito, para confrontar as respostas dadas em cada categoria com informação teórica, corroborando com o seguinte quadro de referentes:

Categorias	Explicitação
Escuta	Ato realizado pelos profissionais de educação, não somente com os ouvidos, mas com todos os sentidos humanos, com o intuito de dar voz e responsabilidade às crianças para fazerem parte da construção dos seus processos de aprendizagem, em conjunto com os profissionais de educação, para uma relação pedagógica de confiança, segura e respeitadora, dando-lhes competências necessárias para o futuro, potenciando a agência da criança. A criança escuta e é escutada.
Reflexão Contínua	Ato realizado, de forma sistemática, individual ou coletivamente, pelos profissionais de educação, com a intencionalidade de avaliar e refletir sobre a prática profissional e as crianças, para um aperfeiçoamento constante nas interações com as crianças e evolução a nível pessoal e profissional.
Sucesso Educativo	Conceito holístico, o que implica compreender a criança como um todo, com o intuito de alcançar metas e objetivos que compreendam os conhecimentos e ferramentas necessárias para os desafios da vida, tendo como foco, o desenvolvimento de competências cruciais para uma aprendizagem constante e crescimento pessoal e social, onde os profissionais de educação veem as crianças como partes integrantes de uma sociedade.

Tabela n.º 2: Quadro de Referentes

2.1. As Perceções das Educadoras de Infância

O primeiro *Focus Group* aplicou-se, ao longo do percurso do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo em Ensino Básico, na Unidade Curricular de *Prática em Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar II*. O *Focus Group* foi realizado com três educadoras, que exerciam a sua profissão na mesma instituição, e as



letras atribuídas a cada uma das participantes, foram A, B e C. Para realizar a análise e interpretação de cada categoria, é necessário realizar uma análise de conteúdo de cada questão, valorizando o essencial de cada resposta.

No que concerne à categoria sobre a escuta, na primeira questão – *O que compreendem por uma escuta pedagógica?* –, a educadora A referiu que “a escuta que se faz da criança em contexto escolar”; a educadora B referiu que “é ouvir o que a criança nos está a dizer, em contexto escolar e tentar interpretar da melhor forma e ajudá-la (...) Ao não escutarmos não conseguimos ir mais além”; a educadora C referiu que “quando nós dizemos que vamos ao encontro dos interesses das crianças, a base disso é a escuta”. Na segunda questão – *Para vocês, é fundamental, para a vossa prática, escutar as crianças? Porquê?* –, a educadora A expôs que “(...) para desenvolvermos a nossa prática de acordo com os interesses das crianças é fundamental ouvir (...), para perceber onde é que elas querem seguir para podermos delinear as práticas que queremos fazer na sala”; a educadora B acrescentou que “mesmo para as planificações”; a educadora C referiu que concorda com as restantes. Na terceira questão – *Promovem momentos formais e informais de escuta? Quais?* –, a educadora A mencionou que “os formais é quando estamos em grande grupo e questionamos as crianças sobre o que querem fazer ou se há algum interesse, ou então percebemos até pelos diálogos que vão tendo após uma atividade. (...) Momentos informais são os de brincadeiras (...) pelas Áreas da Sala ou quando estão a realizar trabalhos connosco, individualmente, (...) podemos perceber aí quais são os interesses e as informações que nos querem dar”; as educadoras B e C referiram que concordam. Por último, na quarta questão – *A voz das crianças influencia nas decisões que tomam? Porquê?* –, a educadora A referiu que “sim, (...) a planificação é flexível”; a educadora B mencionou que “sim, porque podemos estar a fazer uma coisa e eles até nem estarem a manifestar interesse e manifestarem interesse por outro caminho e nós (...) temos de ir pelo caminho que lhes capta a atenção”; a educadora C evidencia que “sim, porque, por muito que haja uma planificação, nós podemos ter de mudar muito, tendo em conta os interesses e as curiosidades (...) do momento”. Tendo em conta todas as respostas dadas nesta categoria, é possível realçar que as educadoras dão exemplos interessantes para exporem a importância da escuta, numa perspetiva em que têm em conta os interesses mostrados pelas crianças para o desenvolvimento das próprias práticas, orientado as planificações para esses interesses. Em contrapartida, é perceptível a



carência na importância do conceito, com a amplitude que este acarreta, visto que, as percepções estão associadas apenas ao ato de escutar e não demonstraram que pode ser ampliado com o que está explícito no quadro de referentes (Tabela n.º 2), a todos os sentidos humanos, com o intuito de dar voz e responsabilidade às crianças, dirigindo-as para o centro dos seus processos de aprendizagem, em conjunto, com os profissionais de educação, fomentando a agência da criança com uma relação pedagógica de confiança, de segurança e respeitadora. Uma vez que, segundo Costa & Sarmiento (2018),

falar de escuta e da respetiva ressonância mútua nas aprendizagens, com conseqüente desenvolvimento dos intervenientes e participantes em ambiente escolar é nesse sentido, promover o crescimento e aprofundamento de uma cultura de escuta e, portanto, da conversa e da participação em construções de saberes realizados em conjunto entre os envolvidos nas relações e no trabalho com a criança, com uma valorização respeitosa dos respetivos pontos de vista. (...) escuta enquanto processo ativo de comunicação, consistindo em ouvir, interpretar e construir significados que não se limitam à palavra falada, mas tomam como ponto de partida o facto de crianças e adultos estarem expostos a múltiplas vozes, múltiplas perspetivas nos olhares e pensamentos sobre a aprendizagem, sobre a criança e sobre a profissão e, ainda, múltiplas noções de qualidade em Educação. (...) construindo verdadeiras proximidades e deixando que sobressaiam as possibilidades de se acompanhar e de se crescer em conjunto com as crianças tendo em conta a centralidade do seu papel nesses processos (p. 75).

No que respeita à categoria sobre a reflexão contínua, na primeira questão – *O que compreendem por reflexão da prática profissional?* –, a educadora A referiu que “é ao refletirmos diariamente e continuamente sobre aquilo que estamos a fazer com as crianças e se de facto esse é o melhor caminho ou não, se temos de ajustar as metodologias ou as práticas de acordo com aquilo que estamos a fazer e aquilo que vamos verificando do grupo. E, também, mesmo aquilo que nós vamos fazendo diariamente, como educadoras, também podemos não ter a melhor postura e, se refletirmos sobre determinada atitude perante determinada situação também podemos e devemos melhorar com as crianças”; a educadora B acrescentou que “podemos refletir nas nossas atitudes que temos com o grupo, que possamos dizer ou fazer que não seja tão ao encontro daquilo que eles realmente precisam, querem e gostam. Às vezes nós também erramos”; a educadora C concordou com as restantes. Na segunda questão – *Privilegiam uma reflexão conjunta e individual? Porquê?* –, a educadora A indicou que “(...) não com esse cariz formal, mas sim em pausas ou em momentos em que estamos umas com as outras e que vamos falando sobre aquilo que estamos a fazer, aquilo que queremos implementar, qual será a melhor forma de o fazer. Vamos fazendo essas reflexões partilhadas entre todas, de uma forma informal. Em momentos em que temos reuniões de instituição (...) procuramos perceber



se aquela sala funciona da melhor maneira, ou não, e o que podemos modificar para alterar o que não está tão bem e o que achamos que deve ser melhorado. Também refletimos diariamente com as nossas auxiliares porque são uma parte importante do bom funcionamento de uma sala (...) e o que podemos fazer a seguir para melhorar. Refletir individualmente, acho que todas o fazemos após uma atividade, após um dia e após uma semana em que pensamos no que fizemos ao longo do dia ou da semana e o que achamos que correu bem, menos bem, atitudes que podemos melhorar ou ser diferentes, o que vai potenciar uma diferença no grupo ou até numa criança em particular. Essas reflexões individuais são diárias e sistemáticas, não precisam de um tempo certo, mas que vão acontecendo naturalmente”; as educadoras B e C referiram que concordam. Na terceira questão – *Para vocês, é importante refletir para avaliar as próprias práticas pedagógicas? Porquê?* –, a educadora C referiu que “sim, (...) se não refletirmos não vamos perceber se estamos a ir por um bom caminho ou não, portanto é obrigatório e faz parte da dinâmica diária de cada uma”; as educadoras A e B referiram que concordam. Por fim, na quarta questão - *Para vocês, é importante refletir sobre as atitudes e os comportamentos mostrados pelas crianças, tendo em conta a vossa ação profissional? Porquê?* –, a educadora A indicou que “claro, se nós temos determinada atitude com uma criança ou um grupo, temos de perceber que repercussão teve na criança ou no grupo para conseguirmos melhorar, aperfeiçoar e modificar de acordo com aquilo que é expectável ou aquilo que o grupo precisa”; a educadora C referiu que “sim, porque muitas vezes nós temos uma atitude em que estamos à espera de uma reação e se calhar pode ser outra completamente diferente e aí temos que ajustar e refletir, mais uma vez, para ter em conta o comportamento e a reação da criança”; a educadora C referiu que concorda com as restantes. Considerando todas as respostas dadas às diferentes questões, é possível verificar que as educadoras compreendem as grandes potencialidades de uma reflexão contínua para a evolução e melhoria na prática profissional que, aliada à observação das atitudes e reações das crianças, permite uma reflexão mais competente e objetiva. De acordo com Fernandes (2012),

efetivamente a reflexão sobre a ação poderá conduzir à mudança comportamental. Só com uma reflexão ativa, constante e conscienciosa é possível identificar as lacunas, os erros, as incoerências, de forma a possibilitar o reajuste ou reformulação das medidas e práticas instituídas para que todos os objetivos inicialmente delineados possam ser atingidos com sucesso e eficácia. (...) prática reflexiva permite a (re)construção de saberes diminuindo o espaço entre a teoria e a prática, pois permite estabelecer uma ligação entre o que o professor concebe e pensa e aquilo que realiza (p. 26).



No que toca à categoria sobre o sucesso educativo, na primeira questão – *O que compreendem por sucesso educativo?* –, a educadora B indicou que “o sucesso educativo é quando as crianças conseguem atingir determinadas competências. Quando estamos a planificar uma atividade o nosso objetivo para aquela atividade é X e verificamos que a criança conseguiu, alcançou ou atingiu esse objetivo”; a educadora C referiu que “se nós nos focarmos nas orientações curriculares, que é o expectável da criança atingir, e se atingir é o sucesso educativo. Ou pode ser muito particular num determinado comportamento que uma criança esteja a ter e que nós estejamos a tentar encontrar estratégias para o comportamento melhorar e, se acontecer, a criança atinge o sucesso educativo”; a educadora A acrescentou que “(...) o sucesso educativo, mais que resultados, são processos e para percebermos se os processos que levaram ao desenvolvimento da criança foram ou não os melhores (...), não se mede quando a criança sai do pré-escolar, aí medem-se as competências que ela tem ou não para passar para o ciclo seguinte. O sucesso educativo é (...) aquilo que a criança vai fazendo ao longo da caminhada educativa. O que eu acho que é fundamental no pré-escolar é que a criança leve uma boa base e uma boa bagagem, não só a nível de competências, mas de criatividade, de valores, de ideias que ela quer realizar, autonomia e autoconfiança. As bases que a criança leva, são as que lhe vão proporcionar o sucesso educativo”. Na segunda questão – *Para vocês, quem são os responsáveis para uma criança atingir sucesso educativo? Porquê?* –, a educadora A referiu que “os pais e a escola, porque a primeira base da educação é a família. Nós somos um complemento e, claramente, a escola consegue trabalhar muitas coisas, mas sem o auxílio da família é muito mais difícil. Da mesma forma que a família pode dar muitas competências e valores, mas se a escola não corresponder, também é criada uma barreira. Portanto, são os dois e é fundamental que trabalhem em parceria. Além destes, temos também a comunidade que passa a ter um papel determinante quando a família e a escola se abrem a tudo que há à volta. (...) É preciso saber escolher e procurar elevar e potenciar a descoberta desses mesmos sítios às crianças”; as educadoras B e C referiram que concordam. Na terceira questão – *O sucesso profissional de cada educador(a) está correlacionado com o sucesso de cada criança? Porquê?* – a educadora A indicou que “Cada vez que uma criança ou uma família tem dificuldades é uma dificuldade para nós também, enquanto educadoras, porque temos de superar essas dificuldades com as crianças e as suas famílias, encontrando estratégias para



ajudar”; as educadoras B e C referiram que concordam. Na quarta questão – *A escuta pedagógica tem influência no sucesso educativo das crianças? Porquê?* –, a educadora A referiu que “Sem dúvida, porque ao ouvirmos a criança, percebemos o que ela precisa de nós e o que nós precisamos de lhe proporcionar”; as educadoras B e C referiram que concordam. Por último, na quinta questão – *A reflexão contínua tem influência no sucesso educativo das crianças? Porquê?* – a educadora A mencionou que “pessoa que não reflete, não modifica”; a educadora B referiu que “O que já fizemos antes, se calhar não vamos voltar a repetir ou até podemos repetir se realmente tiver algum sentido. Temos é de estar sempre a aprender”; a educadora C acrescentou que “Sim. Se nós refletimos na nossa própria vida, porque não refletir no nosso percurso profissional? Acho que é essencial, porque estamos em constante evolução e mudança. O que, se calhar, fazemos agora de uma forma, se calhar daqui a 10 anos pode já não fazer sentido nenhum”. Perante as respostas às diferentes questões, nota-se uma tendência na aproximação ao conceito de uma forma generalizada, sendo que, as educadoras demonstram que as suas dificuldades são absorvidas das dificuldades das crianças e das suas famílias, sem mencionar a importância de aquisição de novas competências por parte das crianças e das próprias, atribuindo, assim, o sucesso profissional à resolução de problemas e dificuldades, em vez de atribuir o sucesso profissional ao sucesso educativo da criança que, ao ser capaz de ultrapassar essas dificuldades, desenvolve competências socioemocionais fulcrais para viver em sociedade, com o gosto de estar sempre a aprender, durante toda a vida. Os profissionais de educação têm de ter a preocupação de nutrir a constante necessidade de procurar e estudar formas para que cada criança vá atingido o sucesso educativo, com um olhar holístico, valorizando as conquistas e as potencialidades de cada criança, para o percurso escolar e académico ser mais inclusivo, motivador e prazeroso. Parafraseando Pereira (2020),

o sucesso educativo centra-se apenas no aluno individualmente, sendo que o que realmente importa é a sua evolução. Não é importante atingir as notas máximas, mas sim melhorar o seu percurso académico e ter uma motivação para tal. Um aluno que tenha, numa escala de 0 a 5, um 2 e que progrida até um 3 é um exemplo de sucesso. A evolução é sempre positiva se a avaliação individual tiver em conta as capacidades intelectuais de cada aluno, bem como as suas vivências (p. 3).

Por fim, para concluir o *Focus Group* e interligar os conceitos principais, as educadoras tiveram de responder a duas questões de resposta fechada, em que tinham de responder com base numa escala de 1 (insatisfatório) a 10 (muito satisfatório). Na primeira questão



– *Como avaliam a vossa desempenho na escuta pedagógica das crianças, tendo em conta o sucesso educativo?* –, a educadora A afirmou “8” e as educadoras B e C afirmaram “7/8”. Se considerarmos a definição do referente da escuta (Tabela n.º 2), tendo em conta que se trata de uma relação entre profissional de educação e criança, em que o adulto tem o papel fundamental de escutar ativamente, de forma verbal e não verbal, curiosamente, quando atribuem a pontuação, parece-nos distanciada das respostas que foram fornecidas anteriormente. No início do *Focus Group*, é possível verificar que há uma dificuldade em compreender e integrar, nas práticas educativas das educadoras, a escuta pedagógica na grande amplitude e potencialidade que este conceito acarreta e significa para o desenvolvimento integral das crianças. Na segunda questão, – *Como avaliam a vossa necessidade de reflexão contínua para a melhoria da prática profissional, tendo em conta o sucesso educativo?* – as três educadoras afirmaram “10”. Se considerarmos a definição do referente da reflexão contínua (Tabela n.º 2), tendo em conta que se trata de um processo contínuo, individual ou coletivo, que pretende apreciar criticamente as próprias práticas profissionais e o conseqüente envolvimento das crianças, são compreendidos o conhecimento e a aplicação prática deste conceito, não obstante a notória preocupação sobre a importância da reflexão contínua, por isso, compreende-se um desfazamento entre a consciência e a prática, visto que, se distanciam da eficácia desse processo ao demonstrarem incompreensão no conhecimento aprofundado do sucesso educativo e de toda a sua capacidade, pelo que se pode traduzir numa reflexão infrutífera.

2.2. As Perceções das Professoras de 1.º Ciclo do Ensino Básico

O segundo *Focus Group* aplicou-se, ao longo do percurso do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo em Ensino Básico, na Unidade Curricular de *Prática em Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico II*. O *Focus Group* foi realizado com três professoras titulares, que exerciam a sua profissão na mesma instituição, em diferentes anos de escolaridade (2.º ano, 3.º ano e 4.º ano). As letras atribuídas a cada uma das participantes, foram D, E e F e, para realizar a análise e interpretação de cada categoria, é necessário realizar uma análise de conteúdo de cada questão, valorizando o essencial de cada resposta.

No que concerne à categoria sobre a escuta, na primeira questão – *O que compreendem por uma escuta pedagógica?* –, a professora D referiu que “é nós ouvirmos os alunos



relativamente às dificuldades que possam sentir no processo de aprendizagem, as suas dúvidas, tentamos desmontar o que é que eles realmente têm dificuldades, perceber não apenas pelo que ouvimos, mas também observar os comportamentos perante uma atividade”; a professora E expôs que “às vezes basta a expressão facial. (...) apesar de ser visual, é uma escuta pedagógica e é através dessa escuta que conseguimos, através de diversos recursos, através da diferenciação pedagógica, reajustar estratégias para essa escuta pedagógica. Na segunda questão – *Para vocês, é fundamental, para a vossa prática, escutar as crianças? Porquê?* –, a professora E defende que “se nós não escutarmos as crianças, nós não vamos perceber se têm dúvidas e se estão felizes aqui. É a nossa maior preocupação (...) porque só através da felicidade, vêm as evoluções. Claro que alguns têm gostos e aqui entramos por outro caminho (...) e aliás, as dificuldades”; a professora F referiu que “se nós não escutarmos, nós só vamos estar a ensinar e não vai interessar se eles estão a aprender ou não (...). Temos de perceber o impacto que os alunos estão a sentir, se aquelas estratégias estão a ser adequadas”; a professora E acrescentou que “sim, o comportamento, as emoções, todas essas questões ligadas à parte emocional da criança e comportamental, mais do que cognitiva”. Na terceira questão – *Promovem momentos formais e informais de escuta? Quais?* –, a professora D mencionou que “mais informais (...) porque é num registo informal que conseguimos captar mais as sensações, as emoções e as dúvidas das crianças com mais naturalidade. Às vezes, na saída de uma aula. Às vezes, quando eles querem partilhar alguma coisa na aula, comigo, eu digo “mais para o fim vens ter comigo e falas comigo sobre isso”, porque acho que conseguimos captar melhor do que na correria da própria aula. Mas também é essencial recolher *feedback* de uma forma formal, o que é que eles acham daquele processo de aprendizagem. As próprias assembleias de turma são um momento mais formal”; a professora F acrescentou que “até para potenciar a reflexão deles”; a professora D ainda acrescentou que “sim, eles terem noção do que podem ou não fazer, do que estão a sentir, como é que podem ultrapassar determinada dificuldade e que estratégias podem utilizar”; a professora E referiu que “de uma forma mais formal, num conteúdo de uma aula, eu pergunto se acharam fácil, se acharam difícil, o porquê, qual a parte que acharam difícil e o que podemos fazer para combater essa dificuldade. Em relação à informalidade, foi como a professora D disse, eles precisam muito do contacto informal para partilhar connosco”. Por último, na quarta questão – *A voz das crianças influencia nas decisões*



que tomam? Porquê? –, a professora D referiu que “as vozes das crianças determinam as decisões que tomamos. Primeiro, porque são crianças diferentes, de contextos diferentes, a viver processos de desenvolvimento diferentes e as respostas não podem ser iguais. Em alguns casos resulta uma resposta universal ou uniforme, mas cada criança necessita de uma determinada abordagem. (...) Nós temos de, de certa forma, gerir isto tudo também adaptando ao nosso estilo de docência. Mas sobretudo dar uma resposta eficaz”; a professora F acrescentou “o que eles nos dizem também nos faz pensar, refletir e ajustar as nossas estratégias. Se estamos a fazer bem, se não estamos e é importante ouvi-los e dar-lhes essa oportunidade, de eles falarem”; a professora E menciona que “apesar de termos uma planificação anual que temos de cumprir, nós temos muita abertura para a nossa planificação semanal ser reajustável e, então, através dessa voz, do que ouvimos das crianças, podemos reajustar essa planificação e é isso que depois nos dá garantias para chegar a todos de formas diferentes e de acordo com as necessidades”. Tendo em conta todas as respostas dadas nesta categoria, é possível realçar que as professoras dão exemplos interessantes para exporem a importância da escuta. Após uma análise mais cuidada, é de notar que as professoras dão muita importância à felicidade e às dificuldades que as crianças demonstram quanto estão na escola, interligando esse facto com as suas capacidades de escutar, ou seja, que uma criança só é feliz e só ultrapassa as dificuldades quando é escutada pelos adultos. Nesta perspetiva, ainda é perceptível que as entrevistadas limitam as potencialidades da escuta pedagógica à observação das atitudes de cada aluno(a) ou à escuta de cada criança quando esta verbaliza, com o objetivo de perceberem e analisarem as dificuldades, para depois adaptarem as planificações. Portanto, escutam só para compreenderem as dificuldades ditas ou demonstradas por cada aluno(a), dando a ideia de que o essencial da ação pedagógica é escutar só para ajudar as crianças a ultrapassarem dificuldades. Importa ainda realçar, a menção da atividade das “Assembleias de Turma”, que potenciam momentos de escuta formal de reflexão e as opiniões enriquecedoras das professoras de privilegiarem a escuta informal, por ser a mais potenciadora para conseguirem captar melhor o que cada criança precisa ou quer dizer e, assim, também conseguem ter um momento a sós com cada aluno(a). Com este facto, é possível concluir que há uma carência na importância do conceito da escuta e na amplitude que este acarreta na educabilidade de cada criança, visto que, as perceções estão associadas apenas à questão de escutar para perceber as dificuldades e as emoções



de cada aluno(a). Em contrapartida, corroborando com o quadro de referentes (Tabela n.º 2), a escuta deve ser realizada com a intencionalidade educativa de dar voz às crianças e de dar oportunidades de participação no contexto educativo, na medida em que estas têm a oportunidade de assumir parte da responsabilidade do seu próprio processo de aprendizagem, onde podem expressar de forma verbal ou não-verbal interesses, opiniões, talentos, desafios, dificuldades, entre outros, que ajudam os profissionais de educação a orientar a sua prática profissional. Assim, os(as) alunos(as) são verdadeiramente escutados(as) e é privilegiada a aprendizagem ativa e a agência da criança, onde têm poder de escolha, de opinião nas planificações e poder no próprio processo de aprendizagem, tornando as aprendizagens mais significativas para a construção individual de cada um(a). Paraphrasing Pinto (2022),

torna-se, assim, vital que se promova, na sala de aula e fora dela, dinâmicas e momentos de aprendizagem que permitam aos discentes fazer escolhas, confrontar pontos de vista e intervir na resolução de problemas e tomadas de decisão. Parece-me indispensável escutar as opiniões dos alunos como o princípio de uma mudança integradora que permita reconhecer os seus interesses, que promova a sua participação ativa e que contribua para a criação de sujeitos mais autónomos e mais conscientes da sua responsabilidade na criação de uma escola melhor, potenciadora de um mundo melhor (p. 94).

No que respeita à categoria sobre a reflexão contínua, na primeira questão – *O que compreendem por reflexão da prática profissional?* –, a professora D referiu que “eu falava em 3 momentos, que foi aquilo que aprendi (...) no Mestrado (...), que é: nós temos um momento na nossa prática e agimos consoante a reflexão que fizemos na prática. Então, quando a aula acaba, nós refletimos naquele momento e depois, refletimos sobre aquilo que fizemos naquele momento e depois ainda refletimos sobre a reflexão que fizemos num momento posterior. São 3 momentos importantes porque o olhar e o entendimento não são o mesmo (...) “reflexão na ação”, “reflexão sobre a ação” e a “reflexão sobre a reflexão na ação”. E à medida que nos vamos distanciando, vamos conseguindo ver com uma lente mais profunda aquilo que fizemos. (...) E acho que a reflexão deve ser contínua e deve ser partilhada”; a professora E acrescentou que “o distanciamento dá uma perceção diferente e, depois, quando partilhas com um colega, o que ele te vai dizer e o que ele vai partilhar contigo permite-te fazer outra reflexão sobre aquilo que tu tinhas percecionado ao longo destas três fases”. Na segunda questão – *Privilegiam uma reflexão conjunta e individual? Porquê?* –, a professora D indicou que privilegia “a conjunta porque acredito que juntos chegamos mais longe. A profissão “professora” não pode ser solitária nunca, em momento algum; a professora E acrescentou



“sempre trabalho colaborativo. Ser professora do 1º Ciclo é trabalhar em colaboração”. Na terceira questão – *Para vocês, é importante refletir para avaliar as próprias práticas pedagógicas? Porquê?* –, a professora D referiu que “mais do que para avaliar, para reconstruir e ajustar. Nós temos uma característica aqui no colégio que, às vezes, é vista como algo menos positivo que é todos os anos mudarmos coisas, ou ajustar o horário, ou mudamos a matriz, ou a planificação tem de ser ajustada todos os anos (...) é mais desafiante”; a professora F acrescentou “é mais desafiante, sim. Quando refletimos e mudamos e reajustamos, a nossa prática também fica mais enriquecida”; a professora E ainda acrescentou “o facto de nós cruzarmos... F cruzas-te com terceiros e eu cruzo-me com quartos... então se introduzo o conteúdo de uma forma, numa das turmas, muitas vezes, tem acontecido, eu reajusto a forma como introduzo o conteúdo. Temos esta dinâmica, permite-nos isso e tem acontecido muito este ano e é ótimo”. Por fim, na quarta questão - *Para vocês, é importante refletir sobre as atitudes e os comportamentos mostrados pelas crianças, tendo em conta a vossa ação profissional? Porquê?* –, a professora D indicou que “é importante porque o impacto daquilo que nós fazemos, dizemos e observamos nas crianças, às vezes há coisas que nós dizemos que são coisas banais para nós, ou naturais, e podem fazer, por exemplo, com que a criança tenha um *input* muito positivo ou muito negativo. E às vezes temos de ter muito cuidado com aquilo que dizemos, fazemos ou até a forma como nos posicionamos quando estamos a conversar com elas”; a professora E acrescentou “sim, às vezes basta a comunicação não verbal que altera isto tudo. E é importante refletirmos sobre isto”. Considerando todas as respostas dadas às diferentes questões, é possível verificar que as professoras compreendem as grandes potencialidades de uma reflexão contínua para a melhoria na prática profissional. Neste ponto de análise do “*Focus Group*”, de forma potenciadora, realizou-se a descoberta dos conceitos “reflexão na ação”, “reflexão sobre a ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação” referidos, pela primeira vez, por Schön (1987). De acordo com o que foi mencionado, são três fases da reflexão pelas quais as professoras entrevistadas se orientam para refletir de uma forma enriquecedora. Segundo Santos (2011),

refletir a posteriori, a chamada “reflexão sobre a ação”, permite reconstruir e analisar os acontecimentos, ajuda a tomar consciência do que tinha acontecido e a perceber os “porquês” e os “comos”, que muitas vezes escapam quando se está demasiado envolvido. Refletir durante o decorrer dos acontecimentos, a chamada “reflexão na ação”, faz com que seja possível reformular e ajustar a prática, para que as respostas sejam mais adequadas às novas situações que vão surgindo. O recurso a estes dois tipos de reflexão é extremamente importante porque diluiu a fronteira entre teoria e prática, isto é, a partir



da reflexão, é mais fácil perceber e contextualizar as ideias dos autores, e associar e explicar alguns dos acontecimentos da aula à luz do discurso deste ou daquele teórico. Como tal, a reflexão sobre a prática, tendo como base a teoria, permite construir e reconstruir saberes. Mas é a partir da “reflexão sobre a reflexão na ação” que o professor consegue chegar mais longe, atingir novos patamares de entendimento, desenvolver novas formas de agir e de pensar os problemas (pp. 22, 23).

Além desde facto, é possível verificar que as professoras referem a reflexão conjunta com grande destaque, não dando tanta importância à reflexão individual. E, de acordo com o quadro de referentes (Tabela n.º 2), a reflexão deve ser também realizada individualmente, uma vez que, a reflexão conjunta depende do trabalho reflexivo prévio individual de cada profissional de educação, para existir uma troca de ideias potenciadora e produtiva, com o intuito de preservar a constante evolução a nível pessoal e profissional.

O conjunto de mudanças que aciona o desenvolvimento profissional, e consequentemente pessoal, é interno, ou seja, é um processo que se desenrola de dentro para fora, embora o que muitas vezes possibilita esse desenvolvimento chegue de fora para dentro. Para haver desenvolvimento profissional o professor deve desejá-lo, enfatizando as suas próprias potencialidades e assumindo as suas fragilidades como um ponto de partida para a reflexão e mudança de Ação, interligando constantemente a teoria com a prática. O desenvolvimento profissional implica o professor como um todo, o que justifica que quando falamos em desenvolvimento profissional falemos também em desenvolvimento pessoal, visto que o professor é a pessoa em atividade na sua profissão, impossível de se desligar da sua verdadeira, própria e única essência (Santos, 2011, p. 19).

No que toca à categoria sobre o sucesso educativo, na primeira questão – *O que compreendem por sucesso educativo?* –, a professora E indicou que “é um conjunto de aprendizagens cognitivas, emocionais, comportamentais (...) aqui para nós, a base é a felicidade. E crianças felizes aprendem melhor. (...) Crianças felizes são emocionalmente mais estáveis e cognitivamente conseguem alcançar o sucesso”; a professora D referiu que “nós dizemos muito aqui que a criança precisa de uma estrutura e quando falamos na estrutura, falamos na parte emocional. (...) Quando a base é a saúde emocional e mental da criança (...) tem segurança das suas rotinas. Muitas crianças precisam disso, a maior parte delas, depois o resto... é o sucesso educativo. Não passa por tirar notas boas a todas as disciplinas”; a professora F acrescentou que “se tiver uma boa relação com o professor, também faz toda a diferença”. Na segunda questão – *Para vocês, quem são os responsáveis para uma criança atingir sucesso educativo? Porquê?* –, a professora F referiu “a comunidade educativa. Somos todos nós. Pais, professores amigos, etc.”; a professora D menciona que “os principais influenciadores das crianças, para mim, são os pais porque são os modelos que estão com eles em permanência, na vida toda. Temos os educadores de infância, os professores de 1º Ciclo... São referências, mas os pais estão



lá sempre. Acho que são as principais influências da vida das crianças. Mas depois há a equipa. Os técnicos, os pediatras, os médicos, todos eles são uma equipa”; a professora E acrescentou ainda “psicólogos, os assistentes operacionais que são, muitos deles, referências”. Na terceira questão – *O sucesso profissional de cada professor(a) está correlacionado com o sucesso de cada criança? Porquê?* – a professora F indicou que “está, senão se nós sentimos que um grupo de crianças não está a conseguir, a desenvolver as aprendizagens que nós queremos, nós também não nos sentimos bem-sucedidos. (...) Sentimos aquele orgulho que nos dá aquele alento para continuar a trabalhar e a procurar novas respostas. Acho que está intimamente relacionado”. Na quarta questão – *A escuta pedagógica tem influência no sucesso educativo das crianças? Porquê?* –, a professora D referiu que “determina muito porque, quando nós nos disponibilizamos para ouvi-las, estamos a dizer que temos tempo para elas. Aquilo que advém dessa escuta pedagógica, para mim, determina o sucesso educativo que, no meu entender, a relação pedagógica que nós estabelecemos. Mais do que pedagógica, a relação emocional que um professor consegue ter com a criança, vai determinar a sua motivação para a ação na aula”; a professora E acrescentou que “elas são importantes para nós e mais que uma turma, também temos ali seres individuais e estamos a criar pessoas”. Por último, na quinta questão – *A reflexão contínua tem influência no sucesso educativo das crianças? Porquê?* – a professora D mencionou que “tem porque quanto mais permanente e regular ela for, mais nós nos reconstruímos enquanto pessoas e depois enquanto profissionais”; a professora E acrescentou ainda que “enquanto profissionais, também, porque vais sempre reajustar as tuas atividades, as tuas estratégias e é importante para a formação contínua”. Perante as respostas às diferentes questões, nota-se uma tendência na aproximação ao conceito de uma forma generalizada, uma vez que, as professoras assumem que o sucesso educativo está correlacionado com um conjunto de aprendizagens cognitivas, emocionais e comportamentais, mas mencionam essas aprendizagens de forma breve e com pouco ênfase. Importa ainda realçar que, é possível compreender que as professoras, nas suas práticas educativas dão importância à parte emocional e da felicidade que as crianças demonstram, na escola, relacionando com o sucesso educativo e com o sucesso profissional de cada uma, ou seja, os(as) alunos(as) só aprendem se estiverem felizes e bem a níveis emocionais. Estas ideias vão ao encontro do que é o sucesso educativo e existe a conceção da responsabilização significativa da prática profissional no sucesso



educativo das crianças, mas, curiosamente, não são mencionadas estratégias de como ajudar cada aluno(a) em atingir o sucesso educativo, dando maior responsabilização aos familiares. Na perspetiva de Palmeirão & Alves (2016),

parece-nos, pois, absolutamente razoável a ideia de que a condição natural da escola é a promoção do sucesso educativo dos seus alunos, tal como a condição natural dos hospitais e centros de saúde é a promoção da saúde dos seus utentes, cabendo à comunidade educativa mobilizar-se, unir esforços e produzir respostas e soluções contextualizadas para os seus problemas específicos (p. 13).

Os profissionais de educação têm de olhar para uma criança de forma holística, valorizando as conquistas e as potencialidades de cada uma, para que o percurso escolar e académico seja mais inclusivo, motivador e prazeroso. Tal como está explícito no quadro de referentes (Tabela n.º 2), para um(a) aluno(a) atingir o sucesso educativo tem de desenvolver competências socioemocionais fulcrais para viver em sociedade, em que preze pela constante evolução humana e mantenha o gosto de estar sempre a aprender.

Estratégias de promoção do sucesso educativo, que passam pela inclusão, pela inovação e pela melhoria, perspetivaremos os lugares da educação na humanização e na transformação social, em escolas comprometidas com o valor da pessoa humana, com um desenvolvimento exercício da cidadania e com promoção da equidade no acesso a oportunidades de bem-estar, numa dinâmica que enquadre o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos (Palmeirão & Alves, 2016, p. 101).

Por fim, para concluir o *Focus Group* e interligar os conceitos principais, as professoras tiveram de responder a duas questões de resposta fechada, em que tinham de responder com base numa escala de 1 (insatisfatório) a 10 (muito satisfatório). Na primeira questão – *Como avaliam a vossa desempenho na escuta pedagógica das crianças, tendo em conta o sucesso educativo?* –, a professora E afirmou “10, porque estou agora no quarto ano e tenho casos do primeiro ano que atingiram o sucesso fora de normal agora no quarto ano. Não dou o 10 por mim, mas por eles, pela evolução que tiveram. Casos bastante complicados, quer a nível comportamental, quer a nível cognitivo”; a professora F avaliou-se com “8, porque acho que tenho margem para melhorar. Às vezes não é o “não querer”, mas é “não ter tempo para” porque a vida, às vezes, não permite. Acho que não estou mal, mas tenho margem de melhoria”; a professora D afirmou “8/9 por uma questão simples que eu me debato quase semanalmente. Há aqueles alunos que são mais calados ou mais bem-comportados que não têm dificuldades e, às vezes, eu tenho esse treino mental de “esta semana falei com eles, percebi, percecionei”, porque o maior desafio do professor é também atentar a esses. (...) Às vezes, um ou dois daqueles alunos que são



de topo, no sentido de não terem nenhum problema de aprendizagem, não têm problemas com os colegas, ou são mais tímidos até, porque são aqueles que são os bons alunos e que até participam, mas são mais *low profile*, e também não vêm falar comigo, há um ou outro dia que sinto que não cheguei a esses”. No início do *Focus Group*, é possível verificar que há uma dificuldade em compreender e integrar, nas práticas educativas das professoras, o que é a escuta pedagógica na grande amplitude e as potencialidades que este conceito acarreta e significa para o desenvolvimento integral das crianças. Por este motivo, é possível realçar que quando uma das professoras se avalia com 10, acaba por não corresponder às expectativas. Enquanto no caso das restantes professoras, estas avaliam-se entre o 8/9 e referem, de forma reflexiva, que há sempre margem de melhoria e evolução na prática profissional, mais especificamente na questão de escutar os(as) alunos(as), por isso, entendem que ainda podem melhorar as suas práticas profissionais.

O desenvolvimento profissional é um processo reflexivo e contínuo que se preocupa com as necessidades pessoais do professor. Pressupõe uma aprendizagem ao longo de toda a carreira, em contextos diversificados, em que o professor assume um papel fundamental, sendo as suas potencialidades valorizadas. (...) Com efeito, o professor é um agente importante para o seu próprio desenvolvimento, podendo para isso envolver-se em processos de reflexão (Baptista, 2010, p. 35).

Na segunda questão, – *Como avaliam a vossa necessidade de reflexão contínua para a melhoria da prática profissional, tendo em conta o sucesso educativo?* – as três professoras afirmaram “10”. A professora D acrescentou “professor que não reflete, é como um cozinheiro que não põe sal na comida”; a professora F acrescentou ainda “e que dizem que está insonso e ele não muda, não tem o cuidado de o fazer”. Se considerarmos a definição do referente da reflexão contínua (Tabela n.º 2), tendo em conta que se trata de um processo contínuo, individual ou coletivo, que pretende apreciar criticamente as próprias práticas profissionais e o conseqüente envolvimento das crianças, são compreendidos o conhecimento e a aplicação prática deste conceito, apesar de privilegiarem a reflexão cooperativa e darem pouca importância à individual. Não obstante, é possível destacar a notória preocupação sobre a importância da reflexão contínua para o sucesso educativo, por isso, compreende-se um desfazamento entre a consciência e a prática, visto que, se distanciam da eficácia desse processo ao demonstrarem incompreensão no conhecimento aprofundado do sucesso educativo e de toda a sua capacidade. O sucesso educativo das crianças depende da reflexão contínua dos profissionais de educação.



PARTE IV - INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Na intervenção educativa, ao longo do percurso do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram experienciadas quatro realidades diferentes, onde uma instituição era de cariz público e, as restantes, de cariz privado, ambas inseridas na Área Metropolitana do Porto. A intervenção educativa centralizou-se nas oportunidades fornecidas às crianças, com diversidade de estratégias, potenciando e privilegiando a voz destas, escutando-as, a par da reflexão contínua durante a prática dos estágios curriculares para o aperfeiçoamento da prática profissional, nas Unidades Curriculares de *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

Nos contextos educativos vivenciados, esteve presente a preocupação de implementar a intencionalidade educativa ligada à participação ativa das crianças, privilegiando a sua própria voz na construção dos seus processos de desenvolvimento e crescimento, assumindo a criança como um ser singular que deve estar no centro da prática profissional de um(a) educador(a)/professor(a). Cada criança tem a sua individualidade que deve ser conhecida e respeitada pelo adulto, onde este deve assumir a responsabilidade de orientá-la a construir-se enquanto pessoa capaz de viver em sociedade.

A escola é um locus fundamental de educação para a cidadania, de uma importância cívica fundamental, não como uma «antecâmara para a vida em sociedade», mas constituindo o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidade enquadram (citado por Vasconcelos, 2007, p. 111). Deve proporcionar a «cultura do outro» como «necessidade de compreensão de singularidades e diferenças» (citado por Vasconcelos, 2007, p. 111), a responsabilidade pessoal e comunitária, o conhecimento rigoroso e metódico da vida e das coisas e a compreensão de culturas, de nações, do mundo. A escola fornece um horizonte mais amplo no qual a criança ou o jovem inscrevem as suas vidas. Daí a importância de uma educação da responsabilidade e do compromisso e, decorrentemente, a necessidade do compromisso social (Vasconcelos, 2007, p. 111).

Por este motivo, surgiu a necessidade de refletir sobre a intervenção educativa adotada e na forma de olhar para cada criança como pessoa com voz, cheia de capacidades de evolução e de riqueza humana (Apêndices IV e V). O processo de reflexão consistiu na organização de opiniões, crenças e ideias, interligando a teoria com a prática, tomando consciência do que é necessário adotar para melhorar e evoluir na prática profissional. As reflexões consecutivas foram registadas, por escrito, percecionando a importância das intencionalidades colocadas em cada planificação para potenciar a agência da criança. Segundo Oliveira-Formosinho (2008),



preconiza-se a construção de um quotidiano educativo que concebe a criança como uma pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade. Dispor de agência é aqui entendido como ter poder e capacidades que, sendo exercitados, tornam o indivíduo uma entidade ativa (p. 33).

1. Educação Pré-Escolar

Nos dois estágios em Educação Pré-Escolar foi adotada a Metodologia de Trabalho de Projeto, uma metodologia que preza pela participação ativa das crianças em todas as fases que o trabalho de projeto acarreta. “Uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite et al., 1989, p. 140). No momento de refletir sobre a aplicação desta metodologia, foi constatado que seria potenciador criar uma dinâmica que fosse benéfica para o desenvolvimento holístico das crianças e fosse ao encontro da Metodologia de Projeto, por isso, surgiram as atividades com o intuito de criar um ambiente que valorizasse as escolhas, os interesses e as ideias das crianças, proporcionando momentos de planificação conjunta, que potenciavam a escuta pedagógica e a participação das crianças nos próprios processos de aprendizagem.

Na sua definição base, aprendizagem ativa considera-se o ato por parte da criança, de idealizar, planear, pesquisar, construir e avaliar a sua própria aprendizagem, sendo motivada pelo educador a explorar, a interagir, a ser criativa, a seguir os seus próprios interesses e a brincar de forma a fazer aprendizagens significativas (Sintra, 2018, p. 15).

No primeiro estágio em Educação Pré-Escolar, foi proposta a atividade “Vamos planificar atividades!” (Apêndice VI), com a intenção de incluir as crianças na planificação das atividades que foram combinadas, no início do projeto. Objetivamente, permitiria às crianças terem respostas às suas dúvidas ou acesso àquilo que gostavam de descobrir, por isso, as crianças podiam dar sugestões de materiais, de outras atividades, onde podiam ser realizadas essas atividades, entre outros. Com esta atividade proposta, com o intuito de incluir as crianças nas planificações de atividades do Projeto de Sala, foi possível concluir que existiu uma alteração de postura em grande parte das crianças, em que, ao dar voz na atividade de planificação, começaram a sentir-se mais confiantes para dar sugestões de atividades e de materiais, tornaram-se mais comunicativas, interessadas, motivadas, opinantes e autónomas. Parafraseando Quaresma (2018),

se o educador elaborar planificações baseando-se apenas nos conteúdos e temas que considera importantes desenvolver e não tiver em consideração aquilo que a criança já



sabe, quais são os seus interesses e necessidades e o seu grau de desenvolvimento, estar-se-á a afastar da essência da criança. Ao planificar o dia a dia conjuntamente com as crianças, o educador está então a criar um ambiente onde pode efetivamente conhecer melhor cada uma delas, pois está a dar-lhes oportunidade de expressarem o que está no seu interior (p. 30).

No segundo estágio em Educação Pré-Escolar, houve, de igual modo, a preocupação de tentar incluir as crianças nas decisões do rumo do Projeto de Sala que estava a decorrer quando o estágio curricular começou, por isso, foi criada a iniciativa de planificar em conjunto com as crianças, para ser permitir-lhes decidirem qual era o rumo do projeto, de semana para semana, com o intuito de se ir avaliando o interesse que as crianças demonstravam, com as descobertas que iam realizando e o que estava ainda por descobrir. Num dia em que estávamos a explorar as possibilidades de descobertas com o projeto, uma criança referiu o seguinte: “Podemos escrever tudo o que aprendemos e queremos saber para não nos esquecermos”. Posto isto, foi aproveitada esta brilhante ideia e foi questionado, às crianças, como é que se podia escrever, de uma forma intuitiva para que conseguissem decifrar o que estava escrito. As crianças chegaram à conclusão que podiam “ler” através de imagens, por isso, foi criada a “Tabela de Projeto” (Apêndice VII). Em grande grupo, era decidido o que tinha de ser colocado, por escrito, em cada coluna da tabela, tendo em conta, as questões existentes (“O que queremos saber?”, “As nossas hipóteses!” e “O que descobrimos?”) e, depois, as crianças ficavam responsáveis por realizar um desenho (pictograma) para cada palavra. Ao longo do Projeto de Sala, foi perceptível que as crianças foram adquirindo diversas competências em diferentes áreas de conteúdo, demonstraram uma melhoria na capacidade de partilhar, de opinar, de refletir e de escutar os vários intervenientes. Silva (2022) defende que,

a metodologia de trabalho de projeto é uma temática com uma relevância bastante importante nos tempos atuais, pois esta destaca-se por defender um currículo baseado e integrado numa visão de aprendizagens coerente, democrático e centrada nos alunos. Esta metodologia é promotora do trabalho colaborativo entre os alunos e docentes, o que traz alguns benefícios para a prática educativa, nomeadamente, o trabalho de equipa, autonomia, responsabilidade, cooperação, gestão de conflitos e a resolução de problemas (p. 3).

No segundo estágio, também foi proposta a atividade “Assembleias de Grupo” (Apêndice VIII). Foi realizado um esforço para manter na rotina das crianças, todas as sextas-feiras, o propósito de incluir as crianças na avaliação da semana, onde era realizado um diálogo que potenciava um ambiente confortável e seguro, em que era dada a liberdade de as crianças refletirem e exporem as suas perspetivas de como correu a semana, os conflitos,



as dificuldades, novas aprendizagens, o que menos gostaram e o que mais gostaram. Depois, em grupo, decidiam o que gostavam de realizar na semana seguinte e participavam na escolha e na preparação das atividades, em conjunto com a adulta. Com esta estratégia, as crianças tiveram a possibilidade de participar ativamente no ambiente educativo, em que a voz destas era o que prevalecia. Nestas assembleias, era possível observar a postura responsável e séria que as crianças adotavam, uma vez que, compreendiam que aquele momento de partilha e reflexão era importante, em que todos tinham a oportunidade de falar e escutar de forma ordenada e entendiam que, para isso, era necessário contribuírem para o bom funcionamento das assembleias e respeitarem-se mutuamente. O tempo disponibilizado para esta atividade tem de ser adequado para todas as crianças terem oportunidade de se expressarem, por isso, a postura adotada pelo(a) educador(a), durante e pós assembleias, é de extrema importância para nutrir continuamente a participação e o envolvimento de cada criança. Através de acontecimentos ocorridos no estágio, foi possível verificar a necessidade de as crianças sentirem que o que dizem ou mostram é realmente escutado e valorizado pelo(a) adulto(a), visto que, as crianças, quando se apercebem que não estão a realizar o que foi combinado na assembleia, começam a questionar o porquê de não estar a acontecer o que tinha sido falado. Notou-se, também, que, quando a assembleia não era realizada, estas questionavam o porquê de não fazerem as “reuniões de adultos”, por isso, a relevância do(a) educador(a) manter o compromisso com as crianças e valorizar o que estas verbalizam de forma explícita ou implícita. Corroborando com a perspetiva de Pinto (2023),

neste contexto, discute-se o papel que esses mesmos adultos devem assumir para garantir a participação efetiva das crianças, assim como a necessidade de criação de espaços e tempos de participação nos contextos educativos. Neste quadro, chama-se a atenção para as assembleias de grupo e assembleias de turma, que surgem como espaços nos quais a criança se pode desenvolver como ser humano e ser participativo, da sociedade em que se encontra. Estes espaços e dinâmicas permitem inúmeras possibilidades, mas para que as crianças sejam capazes de tomar decisões e participar efetivamente, é necessário que lhes sejam concedidas oportunidades para tal (p. 5).

Durante o quotidiano dos estágios, valorizavam-se outras formas de fomentar a agência da criança, principalmente nos momentos de transição e nos momentos de brincar pelas Áreas da Sala. Nestes momentos, era dado poder de escolha às crianças para decidirem o que realizar nestes tempos, onde era incentivada a realização de diálogos entre os seus pares (criança/criança) e criança/educadora estagiária sobre diversos temas, durante as



brincadeiras, dando tempo para se expressarem da forma como pretendiam, na imprescindibilidade de observar e brincar com as crianças para ser possível escutar e conhecer as crianças de outras formas e na insistência de adotar uma postura de interesse genuíno e respeitosa perante o que era dito e mostrado pelas crianças.

Importa realçar que a concretização de atividades focadas em proporcionar às crianças a oportunidade de participação e de escuta pedagógica, aplicadas com intencionalidade, compromisso e seriedade, tendo em conta as características de cada grupo de crianças, podem fomentar inúmeras potencialidades para o desenvolvimento holístico das crianças, fortalecendo aptidões cognitivas, emocionais e sociais, que são imprescindíveis para viver em comunidade e atingir o sucesso educativo. Um ambiente educativo seguro e aberto para escutar as crianças, na realização destas atividades, beneficia a promoção do pensamento crítico e reflexivo, a capacidade de resolução de problemas, a resiliência, a melhoria na capacidade da expressão da linguagem verbal e não verbal, o interesse e o envolvimento constante nas atividades, o crescimento harmonioso, a aprendizagem em democracia, a cidadania e a confiança mútua entre crianças e educadores(as). Os(as) profissionais de educação devem agir, segundo Oliveira (2021),

a partir de um princípio reflexivo sobre a (...) prática “De que forma podemos ouvir e estimular a voz das nossas crianças na educação?”, “Que importância damos ao ouvir e atender a perspectiva das crianças”? Quando é que as crianças têm poder de escolha? A escuta ativa e o envolvimento das crianças nos processos de tomada de decisão implicam que o educador assuma uma atitude crítica e reflexiva, questionando as práticas e atitudes dos adultos, visto que as dimensões promotoras de participação – reconhecer o direito da participação, dispor de oportunidades para participar e criar espaços e meios para a participação, são condicionadas pelos adultos responsáveis, sendo assim refletida a imagem que o educador tem sobre a importância da participação nas condições por este proporcionada (p. 8).

2. 1.º Ciclo do Ensino Básico

Nos dois estágios curriculares em 1.º Ciclo do Ensino Básico, as realidades educativas vivenciadas foram muito distintas, uma vez que o primeiro estágio foi realizado numa instituição de cariz público e o segundo estágio foi realizado numa instituição de cariz privado. No entanto, apesar de serem díspares, tanto no currículo, nas metodologias usadas, nos recursos disponíveis, nas instalações e na multiculturalidade dos(as) alunos(as), percebeu-se que a postura de manter a intencionalidade educativa ligada à participação ativa das crianças, privilegiando a sua própria voz na construção do seu ser,



enquanto pertencentes de uma sociedade, era de igual modo benéfico para as duas realidades.

No primeiro estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico, era visível a necessidade que os(as) alunos(as) tinham de se sentirem úteis e importantes para a aprendizagem da turma e para o próprio processo de aprendizagem, bem como esse aspeto fazia diferença na motivação expressa nas aulas e na autoestima. No início, foi sentido que esta riqueza de quererem participar na aprendizagem de todos(as) estava presente em cada aluno(a) quando estavam individualmente com a professora estagiária, mas apagava-se em grande grupo. Perante esta situação, gerou-se a intencionalidade em todo o estágio curricular de envolver os(as) alunos(as) nas aulas planeadas, criando um ambiente seguro e potenciador para fomentar a participação. No princípio, existiu um esforço acrescido para incentivar e mostrar a estas crianças que era essencial e incrível contribuírem com os seus conhecimentos e que, com isso, podiam cooperar de forma benéfica para a aprendizagem de todos(as), de forma a encarar esse comprometimento de forma responsável. De acordo com Pinto (2023),

a participação é, assim, o direito fundamental da cidadania (...) através do qual é possível integrar o conhecimento das crianças na sua ação social, mas também aos seus direitos (nomeadamente de proteção e participação), uma vez que a criança cidadã, deve ser respeitada, protegida, mas também escutada – e não somente, ouvida (p. 4).

Este envolvimento era realizado através de, entre outras formas, as seguintes: permitir à turma descobrir os novos conteúdos programáticos, através de pequenos jogos, pistas, vídeos, entre outros. em que expressavam as suas opiniões; quando era observado que uma criança já sabia um determinado conteúdo, era desafiada a explicar à turma; quando os(as) alunos(as) realizavam pedidos para mostrarem, no início de cada aula, algo que lhes interessou ou que gostaram, era dado esse espaço; quando um(a) aluno(a) pedia para mostrar, no meio das aulas, o trabalho que estava a realizar ou o seu resultado, para tentar ajudar os restantes colegas, de forma individual. O que foi descrito não prejudicava o ambiente da sala de aula, uma vez que, estes alunos(as) ao assumirem este papel de estarem a contribuir significativamente para a aprendizagem de todos, sentiam a responsabilidade de adotar uma postura que potenciasse essa aprendizagem.

Neste estágio, foram concretizadas duas iniciativas (Apêndice IX) específicas para promover a participação e a escuta pedagógica: “Aprendemos melhor com o projeto!” e “O teu amigo frasco!”.



O projeto “Aprendemos melhor com o projeto!” surgiu através da dificuldade mostrada pelos(as) alunos(as) no conteúdo programático dos sinais de trânsito. Antes do início do projeto, foi questionado à turma sobre possíveis estratégias para melhorar a compreensão deste tema. A maioria dos(as) alunos(as) sugeriram que podiam realizar trabalhos com os familiares, para uma exposição na escola e, assim, foi aproveitada esta situação imprevista para explicar e mostrar a estes alunos(as) exemplos de trabalhos, de outras escolas, com a Metodologia de Trabalho de Projeto. De seguida, foi questionado à turma se gostavam de realizar um projeto com os sinais de trânsito. Os(as) alunos(as) responderam afirmativamente e deram a sugestão de realizar um projeto adaptado à Metodologia de Trabalho de Projeto e que podiam incluir os conteúdos programáticos das regras de segurança rodoviária e os meios de transportes. Depois deste diálogo, o projeto com o envolvimento das famílias começou. Os(as) alunos(as) tiveram voz ativa em todas as fases e tomaram decisões sempre em grupo (Apêndice X). Primeiro, começou-se pela planificação, em conjunto, para enviar às famílias. Seguidamente, foi discutido quem ficava responsável por fazer os sinais de trânsito e os meios de transportes e, depois, decidiu-se até que dia tinham de ser entregues os trabalhos. No dia em que as crianças trouxeram as criações, realizaram, individualmente, uma apresentação da sua criação, onde tinham de especificar as características e para que servia e, no final, prepararam uma exposição que podia ser visível para toda a escola. Com este acontecimento, foi notável a forma como as crianças se empenharam no projeto, uma vez que, sabiam descrever e caracterizar a sua criação autonomamente e era visível o orgulho que tinham das suas criações com os familiares e o quão este projeto foi recompensador. Nas aulas seguintes, foi perceptível que os(as) alunos(as) tinham entendido as diferenças e características de cada sinal de trânsito, por isso, realizaram efetivamente uma aprendizagem significativa. Por este motivo, importa realçar que “aprendemos quando fazemos. Incorporamos quando fazemos e verificamos os resultados e retiramos gozo do que fazemos. Ninguém pode aprender por outro! E ninguém aprende a caminhar com as caminhadas dos outros, por muito bem que eles caminhem” (Leite & Martins, 2023, p. 127). Ao longo do processo, foi dada a oportunidade de as crianças assumirem a responsabilidade de participarem ativamente no próprio processo de aprendizagem de uma atividade potenciadora para: aprenderem uns com os outros; consolidar as novas aprendizagens; envolver os familiares nas aprendizagens; planificar em grupo; cooperarem, construírem, comunicarem,



divertirem-se, decidirem, opinarem e escutarem. Estas atitudes são fundamentais para o desenvolvimento cívico e democrático.

A participação dos alunos no processo da sua formação é condição fundamental para a apropriação e construção de conhecimentos significativos, para estabelecer relações implicadas com todos os atores educativos e para realizar um direito que lhe é reconhecido como cidadãos. No que se refere ao desenvolvimento do conhecimento e à relação dos alunos com os mecanismos de aprendizagem, a participação exerce uma grande importância assumindo um papel fundamental visto que é pelo seu envolvimento com o processo educativo que (...) o aluno se constrói e é construído pelos outros (Pinto, 2022, p. 44).

A atividade “O teu amigo frasco!” foi pensada premeditadamente como uma estratégia de incentivo para os(as) alunos(as) começarem a participar ativamente, todos os dias, na rotina das aulas. No início desta iniciativa, a turma conheceu um frasco e qual era a sua função na sala. No frasco estava escrito, por pontos, as seguintes palavras: “atividades” (as crianças podiam dar sugestões de atividades); desabafos (as crianças podiam escrever sobre acontecimentos tristes ou felizes que gostavam de partilhar com a turma); curiosidades (as crianças podiam escrever sobre novas aprendizagens); motivação (as crianças podiam escrever sugestões de frases motivacionais para dizer no início do dia); e músicas (as crianças podiam escolher uma música para mostrar, nas horas dos lanches)”. Para cada ponto, havia uma cor associada e cada aluno(a) tinha de escrever, no papel da cor respetiva, o que pretendia colocar no frasco para ser mostrado à turma, no final ou no início de todas as aulas, do dia. Esta iniciativa, foi avaliada positivamente pelos(as) alunos(a) (Apêndice XI) e permitiu que se envolvessem de forma mais significativa no ambiente educativo, promovendo diversos aspetos positivos, como, por exemplo: ao participarem na elaboração do conteúdo do frasco, todos os dias, as crianças são incentivadas a estarem presentes e envolvidas nas atividades da escola de forma regular; as categorias do frasco fornecem, às crianças, oportunidades diferentes de se expressarem e partilharem, criando um ambiente de apoio emocional e social na sala de aula, contribuindo para a criação de relações mais sinceras e seguras; e, por fim, permitir que os(as) alunos(as) contribuam com sugestões de atividades, desabafos, curiosidades, frases motivacionais e músicas dá-lhes responsabilidade sobre o ambiente escolar, promovendo a autoestima, a motivação, a autonomia, a organização e a criatividade.

Com esta iniciativa, também foi possível dar oportunidade aos(às) alunos(as) para participarem na decoração da sala (Apêndice XI), visto que, três dos pedidos de atividades, colocados nos frascos, foram “pintar uma flor de primavera”, “expressões



plásticas” e “atividades com tinta”. Como na sala, numa das janelas o estore avariou, esta janela tinha um papel cenário de grandes dimensões, para tapar a entrada do sol. Então, a atividade teve o intuito de os(as) alunos(as) pintarem, de forma livre, o papel de cenário colocado na sala, tendo como inspiração a primavera. Esta atividade potenciou aos(às) alunos(as) expressarem-se livremente através das suas habilidades artísticas; contribuiu para se sentirem mais seguros e confortáveis, aumentando o seu sentimento de pertença à sala; incentivou o trabalho em grupo, alimentando relações positivas; e, por último, tornou o ambiente mais acolhedor e personalizado, refletindo os gostos e interesses da turma, criando um espaço mais apelativo para a aprendizagem. Segundo Gomes (2019),

a participação assume-se como um pilar neste contexto, sendo que a mesma deve ser proporcionada desde o início do ano letivo, de modo que seja progressivamente mais ativa de modo que (...) devem ser respeitadas as características de cada criança, de forma individual, o que só é possível se lhe for possibilitada uma participação ativa na organização do espaço educativo (p. 29).

No segundo estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi proposta a atividade “Quero contar, quero mostrar” (Apêndice XIII). Esta atividade foi pensada para realizar o acolhimento, na primeira aula da manhã, do estágio, com o propósito das crianças terem mais oportunidade de escolha e de escuta pedagógica. A atividade "Quero contar, quero mostrar" consistia na inscrição dos(as) alunos(as), antes do início das aulas, numa tabela com duas colunas, em que podia escolher se gostavam de contar ou mostrar algo. Esta atividade possuía várias potencialidades no contexto educativo, abrangendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças. Ao participarem como ouvintes, os(as) alunos(as) praticavam a escuta pedagógica e a atenção, aprendendo a compartilhar interesses, novidades, entre outros. Assim, entendem a riqueza da singularidade de cada um(a), fortalecendo o respeito e a apreciação de estarem sempre a aprender com outras pessoas. Além disto, a exposição à frente de todos(as) ajuda a construir autoconfiança, visto que, ao terem a oportunidade de falar em público num ambiente seguro, os(as) alunos(as) desenvolvem habilidades de expressão e apresentação. Importa ainda realçar que a atividade revelou-se significativa para o desenvolvimento das crianças, porque as que tinham receios em se exporem à frente dos colegas, por medos, conseguiram ultrapassá-los.



3. Princípios da Intervenção Educativa

Os princípios profissionais que fazem parte do ser de cada profissional de educação, depende das crenças e dos valores que cada um(a) valoriza. Com esta facto, importa realçar os princípios da intervenção educativa que foram privilegiados e desenvolvidos durante toda a prática, nos estágios curriculares, em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para uma tomada de posição e consciencialização face às competências contruídas e aperfeiçoadas. Durante toda a formação realizada durante a licenciatura, o mestrado e os estágios curriculares permitiram um desenvolvimento profissional crescente e significativo, por isso, a importância de elencar e identificar os princípios priorizados e desenvolvidos durante este período de formação inicial, de forma breve, tendo como principal intencionalidade o sucesso educativo. Parafraseando Flores et. al (2024),

é importante considerar a formação inicial como etapa de preparação formal numa instituição específica (instituição superior de educação) onde o aluno futuro professor adquire e desenvolve as competências e os conhecimentos necessários para a profissão, incluindo o estágio; o período de indução, durante o qual o professor principiante beneficia de um programa de apoio e orientação; e a formação contínua, que inclui todas as ações ou estratégias que permitam melhorar e alargar as competências profissionais dos professores, podendo assumir uma variedade de formatos, a que acresce a formação especializada (p. 5).

As Unidades Curriculares de Práticas de Ensino Supervisionada (PES), realizadas durante o percurso no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, permitem que os(as) futuros professores(as) apliquem os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial, da licenciatura, em contextos educativos. Esta integração é essencial, porque permite a compreensão e a pertinência da aplicação das metodologias, das teorias e das estratégias, ajustando-as conforme as realidades encontradas numa instituição de ensino. Por outro lado, com esta aplicação, também é possível perceber quais são as metodologias, as teorias e as estratégias que vão ao encontro do que cada futuro profissional de educação defende e privilegia, ou seja, é dada a oportunidade de construir a própria postura, identidade e personalidade no mundo educativo. A experiência direta com o ensino e a convivência com outros profissionais da educação ajudam a solidificar valores e princípios pedagógicos e a construir uma visão mais clara da influência do papel dos profissionais de educação na formação da sociedade. Nas PES, a supervisão dos(as) professores(as) das instituições, onde foram realizados os estágios curriculares, oferecem uma valiosa oportunidade de constante evolução e melhoria na prática adotada. Os *feedbacks* construtivos de profissionais experientes dão



a possibilidade de identificar pontos fortes e áreas a serem melhoradas. Além disso, a troca de *feedbacks* das reflexões sobre diferentes temáticas, promovem um crescimento contínuo e a capacidade de refletir de forma enriquecedora. Os(as) professores(as) supervisores(as) e os(as) professores(as) cooperantes criam ambientes seguros para que o erro seja, efetivamente, uma oportunidade de melhoria e que, devido ao auxílio e orientação é possível ultrapassar dificuldades e adquirir novas competências, com a partilha de saberes. Os futuros profissionais de educação têm de ser capazes de evoluir e procurar sempre as suas melhores versões. Na perspetiva de Nóvoa & Alvim (2022),

ninguém se educa sozinho, nem mesmo com o admirável mundo da inteligência artificial que bate às nossas portas. Precisamos de outros humanos, dos nossos professores e dos nossos colegas. Dos professores, esperamos uma expansão do nosso repertório, através da aquisição de linguagens que nos permitam ler o mundo e interpretar a avalanche diária de informação e desinformação. Se ficarmos pelas imagens rasas do dia-a-dia não sairemos do nosso lugar. Precisamos que eles nos ajudem a chegar a Camões, a Einstein, a Picasso. Dos nossos colegas, esperamos que se juntem connosco numa aprendizagem cooperativa. (...) A cooperação é uma das chaves da educação do nosso século (p. 19).

Os princípios da escuta pedagógica, da observação e da participação das crianças na intervenção educativa são essenciais na prática dos profissionais de educação, uma vez que fomentam uma realidade educativa mais humana, segura, respeitadora, acolhedora, intencional, própria de cada criança, empática e significativa para novas aprendizagens. A escuta pedagógica e a participação ativa são conceitos que estão intrinsecamente ligados. Ao adotar uma postura de escuta atenta e aberta às contribuições das crianças, de forma verbal ou não-verbal, os(as) professores(as) e educadores(as) podem compreender melhor as necessidades, interesses, aptidões e preocupações individuais de cada criança, adaptando assim as suas estratégias de atividades e ensino, para irem ao encontro das fragilidades e talentos individuais. Além disso, ao incentivar a participação ativa e competente das crianças nas atividades educativas, os profissionais de educação podem promover o desenvolvimento de habilidades de comunicação, cooperação, empatia, autoestima, confiança, pensamento crítico e autonomia, capacitando as crianças a tornarem-se responsáveis, influentes, e agentes ativos do seu próprio processo de aprendizagem. As crianças aprendem a escutar e a serem escutadas, fomentando um contexto educativo democrático. Nestes contextos, a comunicação aberta e o respeito mútuo devem ser incentivados, criando oportunidades para que as crianças entendam que as suas opiniões, sentimentos, dificuldades e talentos são valorizados. Colocar a criança no centro da aprendizagem potencia o desenvolvimento de competências necessárias para



o futuro e para viver em sociedade como um sujeito ativo: “o educador só conseguirá criar um verdadeiro ambiente de aprendizagem ativa se considerar a criança como um cidadão competente com capacidade para fazer escolhas e tomar decisões sobre a sua aprendizagem” (Rodrigues, 2022, p. 27).

A fase da observação, na intervenção educativa, é a primeira a ser trabalhada e desenvolvida em futuros profissionais de educação, visto que, só com a evolução desta capacidade é que é possível observar a forma como os profissionais de educação atuam em contexto educativo e as particularidades de cada criança, de forma detalhada e reflexiva. Um profissional de educação tem de estar sempre a observar para compreender as potencialidades, características e fragilidades de cada criança.

(...) a observação como procedimento fundamental e como estratégia privilegiada para a recolha de informação prática pedagógica que, depois de analisada e interpretada, irá permitir intervir com um conhecimento mais sólido da criança, ajustando a ação ao desenvolvimento/aprendizagem da mesma como a tomada de decisões promissoras de uma melhor qualidade educativa, numa atitude de abertura e flexibilidade (Pinto, 2011, p. 12).

Por este motivo, a escuta atenta está intimamente correlacionada com a observação, porque são dois conceitos/práticas essenciais para a compreensão completa e precisa das necessidades, fragilidades, potencialidades e interesses de cada criança. Os dois conceitos permitem ao(à) educador(a)/professor(a) analisar de forma verbal e não-verbal cada criança, possibilitando uma perceção holística.

O papel do professor é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar para entender e responder” (citado por Santos, 2013, p. 22). Desta forma, o educador/professor não é um mero transmissor de conhecimentos nem vê os alunos como uma “tábua rasa”, vê nos alunos a capacidade de construir ativamente o seu próprio conhecimento (Santos, 2013, p. 22).

Por sua vez, os princípios da reflexão, da cooperação, da avaliação e *feedback* são pilares essenciais na intervenção educativa. São quatro conceitos que só são potenciadores se forem valorizados de igual modo. A reflexão individual regular é crucial para o aperfeiçoamento profissional e pessoal, uma vez que, permite uma introspeção consciente e análise crítica das próprias práticas educativas. As práticas educativas e os saberes são colocados em constante causa, onde o processo reflexivo facilita a compreensão dos sucessos e dos fracassos, existindo espaço e abertura para a melhoria de atitudes que necessitam de ser desenvolvidas ou repensadas. Ao refletir, as pessoas autoconhecem-se e tomam consciência das suas potencialidades e fragilidades, sendo possível, tomarem decisões mais intencionais. A reflexão conjunta também é crucial para uma prática



profissional mais responsável e consciente. Ao privilegiar a reflexão conjunta e o trabalho cooperativo, num mundo complexo e dinâmico como o da educação, a colaboração entre educadores(as) e professores(as) emerge uma prática fortalecedora e altamente benéfica para a realização de novas aprendizagens que permitem uma constante evolução profissional. O trabalho cooperativo e as reflexões conjuntas fortalecem a união entre os profissionais de educação e potencia a qualidade da prática, promovendo aprendizagens mais significativas para o próprio aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional. Além disso, a cooperação entre profissionais permite uma abordagem enriquecedora para responder às necessidades de cada criança, porque, ao existir trocas de ideias e saberes, há a possibilidade de identificarem áreas de melhoria, superar receios e dificuldades, partilhar e desenvolver estratégias personalizadas, em conjunto. Um profissional que reflete com um par dá o seu contributo, fomentando um ambiente educativo mais rico, empático, atrativo, acolhedor e gratificante, uma vez que, há uma ajuda e partilha mútua.

O trabalho colaborativo tem vindo a ser assimilado como elementar em todas as áreas da atividade social, sendo que na educação se impõe como prioridade. Ele constitui-se, cada vez mais, um elemento importante no desenvolvimento de projetos envolvendo professores e educadores. Torna-se, portanto, impensável levar a cabo um projeto sem recorrer às energias congregadas de toda uma equipa de pessoas. Na verdade, a colaboração é uma estratégia de grande utilidade para enfrentar dificuldades ou problemas, em especial, aqueles que não se afigurem fáceis de resolver ou cuja resolução não se revele viável de modo puramente individual, como os que surgem frequentemente neste campo profissional (Ferreira, 2013, pp. 10-11).

A reflexão conjunta depende do trabalho reflexivo prévio individual de cada profissional de educação, para existir uma troca de ideias potenciadora e produtiva, com o intuito de preservar a constante evolução a nível pessoal e profissional. Só desta forma é possível chegar mais perto do sucesso profissional, com partilha. Por este motivo, surgiu a necessidade de refletir sobre a reflexão e a cooperação existente entre professores(as), em contexto de estágio, onde foi possível vivenciar uma realidade gratificante para novas aprendizagens a adotar futuramente (Apêndice XIV). Na perspetiva de Nóvoa & Alvim (2022),

ninguém se educa sozinho, nem mesmo com o admirável mundo da inteligência artificial que bate às nossas portas. Precisamos de outros humanos, dos nossos professores e dos nossos colegas. Dos professores, esperamos uma expansão do nosso repertório, através da aquisição de linguagens que nos permitam ler o mundo e interpretar a avalanche diária de informação e desinformação. Se ficarmos pelas imagens rasas do dia-a-dia não sairemos do nosso lugar. Precisamos que eles nos ajudem a chegar a Camões, a Einstein, a Picasso. Dos nossos colegas, esperamos que se juntem connosco numa aprendizagem cooperativa. (...) A cooperação é uma das chaves da educação do nosso século (p. 19).



A cooperação também passa pela participação das crianças e dos familiares na reflexão. Esta prática fomenta um contexto de confiança às crianças e desenvolve habilidades críticas, incentivando-as a serem protagonistas das suas próprias aprendizagens. Para os familiares, a participação na reflexão fortalece laços de parceria entre a escola, dando segurança e responsabilidade no processo de aprendizagem das crianças.

A avaliação realizada para analisar as evoluções, as fragilidades e as potencialidades das crianças é fundamental para os profissionais de educação conseguirem avaliar e refletir sobre as suas práticas. As análises dos resultados destas avaliações devem ser refletidas individualmente, bem como, em conjunto com outros profissionais, com as crianças e outros membros pertencentes à comunidade educativa e, assim, constatar se as estratégias implementadas estão a promover o sucesso das crianças no processo de aprendizagem – “(...) não servem apenas para classificar os alunos, podem, e devem, ser uma fonte para o professor retirar algumas ilações sobre as estratégias e os recursos que utilizou.” (Cardoso, 2013, p. 174).

A avaliação formativa deve ser concebida como um processo ativo e intencional que envolve professores e alunos na recolha sistemática de dados sobre a aprendizagem. Inclui todas as atividades em que professores e alunos obtêm informações sobre como decorre a aprendizagem e os utilizam para modificar o ensino e a aprendizagem, com o objetivo expresso de melhorar o desempenho dos alunos (Lopes & Silva, 2012, p. 13).

Desta forma, as avaliações permitem um maior conhecimento relativamente ao nível de aprendizagem das crianças dando a possibilidade de ajustar e organizar as atividades, tendo em conta as dificuldades encontradas nas crianças ou o tipo de atividades em que demonstram maior interesse. Logo, toda a comunidade educativa contribui para o sucesso das crianças. Com este facto, há a necessidade de os profissionais de educação mostrarem aos encarregados de educação e às crianças as aprendizagens adquiridas e aquelas em que ainda precisam de ser desenvolvidas ou trabalhadas, privilegiando sucessivos *feedbacks*. “A aprendizagem requer reforço, para atingir a mestria de um problema, temos de receber *feedback* sobre aquilo que estamos a fazer, porque é crucial para o sucesso na aprendizagem. Os resultados têm de ser conhecidos na altura exata em que o aluno avalia o seu próprio desempenho” (Sprinthall, 1993, p. 242). É uma forma de suscitar interesse, participação ativa e responsabilização nas aprendizagens, de modo a promover a auto e heteroavaliação, refletindo sobre os saberes.

Assim, a interligação entre a reflexão, a cooperação, a avaliação e *feedback* potencia um contexto de melhoria contínua e partilha. A reflexão individual e coletiva sustenta a



cooperação, promovendo um ambiente cooperativo em que todos(as) contribuem para o sucesso comum. A avaliação fornece dados necessários para dar *feedbacks*, orientar a reflexão e a cooperação. Desta forma, estes quatro conceitos fomentam um contexto educativo mais equitativo.

Ao longo das Unidades Curriculares de PES, no curso de Mestrado, foi dada a oportunidade de assistir a seminários que foram cruciais para a evolução inicial profissional e na construção e melhoria de competências necessárias para um(a) futuro profissional de educação. Os seminários permitiram comprovar a necessidade de um(a) profissional de educação estar sempre a aprender e dar continuidade à própria evolução, tanto a nível profissional como a nível pessoal, ou seja, tem de estar em formação contínua - “uma nova forma de estar na profissão e de a viver (...) a constante mudança e a exigência de contextos de atuação a formação ao longo da vida surge como um imperativo inquestionável” (Alarcão, 2001, p. 13). Por conseguinte, é necessário que os profissionais estudem e procurem informação e estabelecer ligações com profissionais experientes e inovadores que defendam diferentes ideias, para uma partilha recíproca de saberes, alimentando novas aprendizagens e fomentando o desafio de mudança ou melhoria.

O exercício profissional de um(a) educador(a)/professor(a) tem de estar em constante atualização e aderir às partilhas benéficas de práticas de outros educadores(as)/professores(as), para existir construção conjunta de estratégias que potenciem o prazer pelo saber cada vez mais e fazer cada vez melhor. Os profissionais de educação têm de se (auto)desafiar para fazer diferença na aprendizagem das crianças.

Os desafios que vão sendo encontrados na prática profissional desempenham um papel fundamental na manutenção do brilho nos olhos pela educação e no entusiasmo pelo desenvolvimento profissional, porque dão a possibilidade de evoluir, procurar, investigar, etc. O encarar de um desafio é crucial para um(a) educador(a)/professor(a) sair da sua zona de conforto, o que promove a descoberta de novas habilidades e um desenvolvimento contínuo das competências profissionais e pessoais. A sensação de conquista ao superar desafios reforça a motivação, o compromisso e a responsabilidade com a educação, uma vez que, são esses desafios que mantêm vivo o interesse, a energia e o alento para continuar a procurar melhoria profissional e pessoal. Com este facto, os profissionais de educação têm de encarar os desafios como algo benéfico para a sua



transformação e crescimento humano para o fortalecimento da paixão e dedicação pela arte de educar outros seres humanos.

É importante ressaltar a diferença entre a formação inicial e a formação continuada, a primeira é indispensável para o acesso ao campo profissional, mas não o suficiente para toda uma trajetória profissional e às exigências da carreira, já a formação continuada acontece com o professor no exercício de suas atividades, o que gera alguns desafios para sua constante realização (Nascimento, 2021, p. 17).

A diferenciação pedagógica é “uma forma de resposta proativa do professor face às necessidades de cada aluno” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 14) e, por isso, é essencial na intervenção educativa, porque reflete que os profissionais de educação reconhecem e valorizam distintas necessidades, habilidades e formas de aprendizagem das crianças. A diferenciação pedagógica vai muito além da adaptação de fichas ou atividades na planificação, pode estar simplesmente num objeto dado a uma criança, como refletido durante os estágios curriculares (Apêndice XV). A diferenciação pedagógica está em toda a intencionalidade que é colocada nas práticas dos profissionais de educação e na capacidade de estar constantemente à procura de novas estratégias e inovações para que cada criança atinja sucesso educativo, pensado cada uma como um ser singular e capaz. “A diferenciação pedagógica opõe-se a uniformização de conteúdos, a padronização de ritmos de trabalho, de aprendizagem e de métodos de trabalho, aqui o aluno é visto como um indivíduo ativo, participante e autor da sua própria aprendizagem” (Barbosa, 2009, p. 7).

Na intervenção educativa, o papel dos profissionais de educação necessita de ser multifacetado, por isso, é imprescindível um conjunto de competências e atitudes que garantam o desenvolvimento integral e o sucesso educativo de cada criança. O desenvolvimento da resiliência dos(as) educadores(as)/professores(as) é fundamental para enfrentar e superar os desafios e adversidades do quotidiano educativo, uma vez que, têm de privilegiar um ambiente de aprendizagem positivo e capaz de extrapolar qualquer dificuldade, retirando alguma lição positiva. Assim sendo, é potenciada a harmonia.

A resiliência é um reflexo – uma forma de encarar e de entender o mundo – que está profundamente gravado na mente e na alma de uma pessoa. Os indivíduos (...) resilientes encaram a realidade com firmeza, constroem sentido com base nas dificuldades, em vez de gritarem de desespero, e improvisam soluções a partir do nada (Coutu et al., 2019, pp. 30-31).

Os profissionais de educação têm a responsabilidade de manter a ética profissional na sua prática, mas, além disso, têm a responsabilidade de formar crianças cidadãos conscientes



e comprometidas com a sociedade. Cada profissional de educação tem uma grande influência na construção da sociedade, por isso, tem de cultivar valores éticos, promover a compreensão e o respeito pelas diferenças culturais e incentivar uma visão crítica sobre o mundo, dando oportunidades às crianças para questionar. A responsabilidade de cada educador(a)/professor(a) vai muito além do ensinar, tem de impactar significativamente para existir desenvolvimento integral das crianças. Na perspetiva de Vasconcelos (2017),

a responsabilidade pessoal e comunitária, o conhecimento rigoroso e metódico da vida e das coisas e a compreensão de culturas, de nações, do mundo. A escola fornece um horizonte mais amplo no qual a criança ou o jovem inscrevem as suas vidas. Daí a importância de uma educação da responsabilidade e do compromisso e, decorrentemente, a necessidade do compromisso social (p. 111).

O desenvolvimento da criatividade e da motivação dos profissionais de educação é crucial para tornar o contexto educativo mais dinâmico e prazeroso, visto que, têm de ser criativos para adaptar a suas práticas às necessidades e interesses das crianças e, para isso, necessitam de estar motivados. A motivação, tanto dos adultos como das crianças, é um fator determinante para o sucesso educativo, uma vez que, “a motivação facilita o sucesso. Por sua vez, a conquista do sucesso reforça a motivação” (Estanqueiro, 2012, p. 11). Um(a) educador(a)/professor(a) criativo é capaz de motivar as crianças, porque consegue dar significado às aprendizagens, de forma inovadora e lúdica. – “Os motivadores poderosos da aprendizagem são a autenticidade (compreender a relação do que é aprendido com o mundo em que habitamos) e a relevância (compreender a relação do que aprendemos com nossos valores)” (UNESCO, 2022, p. 48).

Estas competências e atitudes na intervenção educativa, de forma interligada, fortalecem a felicidade dos profissionais de educação e das crianças no contexto educativo, porque promovem um ambiente de aprendizagem humano, cooperativo, enriquecedor e transformador. Cada interveniente da comunidade educativa tem importância para o desenvolvimento de competências e no alcance de aprendizagens elementares, tornando-se pessoas que necessitam de estar em constante evolução humana e privilegiam a aprendizagem ao longo da vida com os outros.

Juntos, professores e estudantes precisam formar uma comunidade de pessoas que buscam e constroem o conhecimento nutridas por e contribuindo para os conhecimentos comuns da humanidade. Isso implica refletir sobre o que existe e o que pode ser construído e reconhecer que todos, professores e estudantes, têm o direito de se considerarem capazes de produzir conhecimento com outras pessoas (UNESCO, 2022, p. 49).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente relatório de estágio e através da concretização da decorrente investigação, realizada durante os dois anos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi possível aprofundar a importância de um agir pedagógico com efeito no sucesso educativo das crianças, através da escuta pedagógica e da reflexão contínua dos profissionais de educação. Por este motivo, procurou-se valorizar o papel crucial que estes profissionais desempenham na construção da humanidade, assumindo uma postura de constante aperfeiçoamento profissional e pessoal, o que pressupõe encarar a criança como um sujeito ativo, responsável e singular durante todo o processo educativo, construindo, deste modo, aprendizagens ao longo da vida.

Na educação contemporânea, é necessário sensibilizar os docentes para a urgência de um exercício profissional mais consciente, humano e respeitador, reconhecendo as vozes, os talentos, os interesses e as características únicas de cada criança. Desse modo, os profissionais de educação devem procurar evoluir continuamente, adotando uma postura responsável, introspetiva, colegial, o que torna viável encarar cada criança como responsável da sua própria aprendizagem, capaz de viver em sociedade e agente de transformação do contexto em que está inserida. Para tal, as estratégias e oportunidades de aprendizagem ativa terão de ser constantes e intencionais. Segundo UNESCO (2022),

de maneira inquestionável, o diálogo (...) deve envolver os jovens. O futuro deve ser reformulado para eles como algo cheio de possibilidades, e não um fardo. Não se trata apenas de ouvi-los ou consultá-los, mas de mobilizá-los e apoiá-los na construção dos futuros que serão – e já são – deles (p. 155).

As crianças precisam de ser escutadas e as suas perspetivas únicas e valiosas sobre o mundo ao seu redor precisam de ser valorizadas, porque elas são os futuros agentes de transformação e mudança. As crianças, ao serem escutadas e ao aprenderem a escutar, criam relações mais empáticas, humanas e significativas, desenvolvem competências essenciais de comunicação e colaboração, fundamentais para construir uma sociedade de partilha e crescimento comum. Na perspetiva de UNESCO (2022),

quando somos incapazes de ouvir uns aos outros, a vida pública é gravemente restringida. O cuidado e o respeito pelos outros necessitam de prática e de reforço – algo que a educação pode apoiar bem – ao mesmo tempo em que constrói as capacidades dos estudantes para a cidadania ativa e a participação democrática (p. 38).



Na mesma linha de pensamento, a Academia de Líderes Ubuntu (2019) refere que “escutar é uma das ferramentas mais valiosas para o desenvolvimento do ser humano. Escutar é o caminho inevitável do autoconhecimento e também do conhecimento do outro” (p. 15).

A escuta não é apenas ouvir as crianças. Entendemos que a escuta realizada por um profissional de educação deve ser realizada de forma verbal e não-verbal, com o intuito de integrar na ação educativa com intencionalidades o que escutou da criança. Isso só é possível quando a atitude dos(as) educadores(as)/professores(as) privilegia um agir reflexivo, em que todos os pensamentos e intencionalidades são expressas numa prática ajustada a cada contexto educativo. Foi nesta expectativa que nasceu o presente relatório:

- I. da importância da escuta da pessoa para o seu desenvolvimento humano, harmonioso e integral, para atingir sucesso educativo e profissional;
- II. do exercício reflexivo contínuo e constante dos profissionais de educação, quer individual, quer em grupo, permitindo uma ação educativa intencional e emancipatória.

Desta forma, foi imprescindível para a investigação escutar as perspetivas de diferentes educadores(as) e professores(as), agentes da transformação, sobre a temática do relatório de estágio, uma vez que, parafraseando Academia de Líderes Ubuntu (2019)

conhecemo-nos, escutar a nossa voz interior e entender o que nos move, o que nos trouxe a este trabalho, confirmando que essa vocação ainda está viva e autêntica, é uma tarefa essencial para todas as pessoas (...) que procuram a transformação social (p. 12).

Com a investigação realizada, ao longo do processo de construção do relatório de estágio, foi possível auscultar diferentes perceções, visões, experiências e posições, o que consistiu numa mais-valia para a melhor perceção de como os(as) educadores(as) e professores(as) valorizam a escuta pedagógica e a reflexão contínua para o desenvolvimento profissional. Com isto, foi possível concluir que estes entendem que a escuta é fundamental para a construção de um contexto educativo que vá ao encontro dos interesses e fragilidades das crianças. Não obstante, existe ainda uma carência na perceção do que é o conceito da escuta e a grande amplitude, fruto das suas potencialidades e o que acarreta e significa para o desenvolvimento integral das crianças. Neste sentido, consideramos que a escuta pedagógica deve estar alinhada com o propósito educacional e a agência competente da criança. Quanto à reflexão contínua, os profissionais de educação entendem que necessitam de estar constantemente a refletir



sobre as próprias práticas para evoluírem. Contudo, essa reflexão deve surtir efeitos nas (re)configurações possíveis do exercício profissional.

Por conseguinte, foi possível apresentar atividades realizadas em intervenção educativa (estágios curriculares) que potenciassem a escuta pedagógica, a agência da criança e a participação ativa/competente, interligando com reflexões realizadas durante o processo formativo e investigativo. Consideramos, pois, que os princípios alicerçantes da intervenção educativa estão profundamente alinhados com os referenciais da educação contemporânea e que evidenciam a necessidade de um modo de trabalho educativo e pedagógico mais humano, mais inclusivo e mais personalizado. Portanto,

os professores nunca estão “acabados” ou “completos” em suas identidades profissionais, capacidades ou desenvolvimento profissional. O desenvolvimento do professor é uma continuidade rica e dinâmica de aprendizagem e experiências que são indissociáveis e que se prolongam por toda a vida (UNESCO, 2022, p. 82).

Neste âmbito, investiremos num exercício profissional que, entre várias virtudes, nunca abandonará a aplicação do princípio da procura constante, em prol do processo de desenvolvimento de cada um/a.

A grandeza de um ser humano não está no quanto ele sabe, mas no quanto ele tem consciência que não sabe. O destino não é inevitável, mas uma questão de escolha. Quem faz escolhas, escreve a sua própria história, constrói os seus próprios caminhos (Augusto Cury, 2006, p. 137).



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academia de Líderes Ubuntu (2019). *Construir Pontes Ubuntu - Para uma Liderança Servidora*. Editora ImPress.
- Alarcão, I. (2002). *Escola reflexiva e desenvolvimento institucional*. Porto Editora.
- Baptista, M. (2010). *Conceção e implementação de atividades de investigação: um estudo com professores de física e química do ensino básico* (Tese de Doutoramento). Instituto Superior de Educação, Lisboa.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Editora Edições 70.
- Barbosa, I. (2019). *Diferenciação Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Estudo Qualitativo com Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.
- Bezerra, D. S. (2012). *Professores e outros agentes educacionais: de leitores à co-a(u)tores de pesquisa*. Entretextos, Londrina, 12 (1), 209-213.
- Bogdan, C. R. & Biklen, K. A. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Borges, J. (2019). *A importância da organização do ambiente educativo na aprendizagem das crianças* (Relatório de Estágio). Escola Superior de Educação, Santarém.
- Campos, I. (2016). *A motivação no processo educativo: relação entre os interesses e a aprendizagem da criança* (Relatório de Estágio). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Guerra e Paz.
- Costa, A. (2016). *Formação Continuada de Docentes: Contributos do Sindicato visando a educação de qualidade* (Relatório de Estágio). Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.
- Costa, C. & Sarmiento, T. (2018). *Escutar as Crianças e (Re) Configurar Identidades – Interações com Voz*. Educação Infantil: Considerações sobre a Formação de Professores, 3 (2), 72-94.
- Craveiro, C. Ferreira, I. (2007). *A Educação Pré-Escolar face aos desafios da sociedade do futuro*. Revista Saber (e) Educar, 6, 15-21.
- Coutu, D., Goleman, D., Kopans, D., Heen, S., Stone, D., Sonnenfeld, J., ... Ward, A. (2019). *Inteligência Emocional: Resiliência*. Actual.
- Cury, A. (2006). *Filhos brilhantes, alunos fascinantes*. Pergaminho.
- Cury, A. (2015). *Ansiedade - Como Enfrentar o Mal do Século*. Bertrand.



- Cury, A. (2021). *Mentes Brilhantes Mentes Treinadas*. Leya.
- Decreto-lei nº55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 - I Série de 2018-07-06. Ministério da Educação.
- Dravet, F., Pasquier, F., Collado, J. & Castro, G. (2019). *Transdisciplinaridade e Educação do Futuro*. Cidade Gráfica.
- Dweck, C. (2016). *Mindset: A atitude mental para o sucesso*. Vogais.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na Educação: O Papel dos Professores*. Editorial Presença.
- Fernandes, H. (2012). *A Reflexão como Contributo para o Desenvolvimento Profissional (Relatório de Estágio)*. Faculdade de Desporto, Porto.
- Ferreira, I. (2022). *Construir conhecimento pela Aprendizagem Cooperativa (Relatório de Estágio)*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Ferreira, M. (2013). *Trabalho colaborativo na Escola - Um desafio!* (Tese de Mestrado). Instituto Superior de Ciências Educativas, Odivelas.
- Ferreira, P. (2005). *Estatística Descritiva e Inferencial: Breves Notas*. Faculdade de Economia, Coimbra.
- Flores, A., Paulo, C. & Melo, R. (2024). *Recomendação: dimensões estruturantes da profissão docente*. Conselho Nacional de Educação.
- Freitas, E. & Prodanov, C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico (2ª ed.)*. Feevale.
- Gomes, M. (2015). *Sucesso Escolar*. Revista Diversidades, 47.
- Gomes, P. (2019). *Participação e Envolvimento das Crianças no Espaço Educativo (Relatório de Estágio)*. Escola Superior de Educação, Lisboa.
- Gonçalves, D. & Nogueira, C. (2019). *Eixos estruturantes do desenvolvimento profissional docente*. In N. Fraga (Org.), CIEC 2018 - II Conferência Internacional de Educação Comparada (pp.525-536). Funchal: CIE-UMa.
- Gonçalves, D. & Nogueira, I. (2019). *(auto)Regulação educativa, como meio de formação reflexiva na formação de professores*. In C. Leite & P. Fernandes (Coords.), Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): II Seminário Internacional (479-485).
- Gonçalves, D. (2015). *Competências profissionais e desenvolvimento docente*. In Joaquim Machado & José Matias Alves (org), Professores, escola e município – formar, conhecer e desenvolver (pp. 42-52). Porto: UCP.



- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1989). *Trabalho de projeto I – Aprender por projetos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- Lopes, A., Cavalcante, M., Oliveira, D. & Hypólito, A. (2014). *Formação: Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança*. CIIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilo, J., Silva, L., ... Encarnação, M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Editor Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Martins, H. (2017). *Insucesso Escolar – Prevenção e Intervenção na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Relatório de Estágio). Escolar Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Martins, M. & Dalbosco, C. (2013). *Rousseau e a primeira infância*. Revista Filosofia e Educação, 4 (2), 82-99.
- Matos, M. (2009). *Entre a Vida e a Escola: um tempo para pensar a tensão da relação*. Livpsic.
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C. Neves, M., Silva, M. ... Prazeres, V. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Editor Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Nascimento, G. (2021). *Desafios da Formação Continuada: Os Professores do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal da Cidade de Igarapé Grande – Maranhão – Brasil* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Neves, A. & Ferreira, A. (2015). *Avaliar é Preciso? – Guia Prático de Avaliação para Professores e Formadores*. Autoras e Guerra e Paz Editores.
- Neves, M. O. (2015). *A importância da investigação qualitativa no processo de formação continuada de professores: subsídios ao exercício da docência*. Revista Fundamentos, 2 (1), 17-31.
- Nóvoa, A. & Alvim, Y. (2021). *Os Professores Depois da Pandemia*. Editor Lício C. Lima.
- Nóvoa, A. & Alvim, Y. (2022). *Escolas e Professores – Proteger, Transformar, Valorizar*. Editora Empresa Gráfica do Estado da Bahia.
- Nóvoa, A. (2021). *Educação 2021: Para uma história do futuro*. Universidade de Lisboa.
- Oliveira, C. (2021). *A Importância da Participação das Crianças na Educação de Infância: “É bom dar ideias e falar do que mais gostamos”*. Escola de Educação e Desenvolvimento Humano, Lisboa.



- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2010). *Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2022). *Reimaginar Nossos Futuros Juntos: Um ovo contrato social para a educação*. UNESCO.
- Palmeirão, C. & Alves, J. (Ed.). (2016). *Promoção do Sucesso Educativo: Estratégias de Inclusão, Inovação e Melhoria – Conhecimento, Formação e Ação*. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/UCP_2016_Promocao_do_Sucesso_Educativo.pdf
- Peixe, R. (2017). *A Arte de Ser um Professor Extraordinário*. Porto Editora.
- Pereira, M. (2014). *A Supervisão Pedagógica na Liderança de Estruturas Intermédias (Relatório de Estágio)*. Escolar Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Pereira, R. (2020). *Promoção do Sucesso Educativo: Como? Da(s) teoria(s) à(s) prática(s) em 1.º CEB (Relatório de Estágio)*. Escolar Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Pinto, A. (2023). “- Posso Escolher? ”: *Reconhecer os interesses dos alunos, promover a sua participação e autonomia - desafios pedagógicos com uma turma de Educação Visual (Relatório de Estágio)*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e Faculdade de Belas Artes, Porto.
- Pinto, M. (2011). *Intervenção Educativa no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Reflexão sobre as práticas e estudo exploratório: O uso do computador no desenvolvimento de competências das crianças (Dissertação de Mestrado)*. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Pinto, R. (2023). *O papel da Participação das Crianças no desenvolvimento da sua autonomia na Escola (Relatório de Estágio)*. Escolar Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Quaresma, M. (2018). *Brincar e Planificar com as Crianças em Educação Pré-Escolar: Um Percorso Partilhado (Relatório de Estágio)*. Escola Superior de Educação Jean Piaget, Almada.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.



- Robinson, K. (2010). *O Elemento*. Porto Editora.
- Rodrigues, A. (2012). *Reflexões sobre a minha prática docente enquanto professora de História e Geografia: contributo das vozes dos alunos*. Faculdade de Letras, Porto.
- Rodrigues, J. (2022). *A criança como sujeito ativo na sua aprendizagem* (Relatório de Projeto). Escola Superior de Educação, Setúbal.
- Rodrigues, M. (2021). *Novos Saberes, Outras Competências: Aprender e Ensinar (s)em rede* (Monografia de Doutoramento em Ciências da Educação não publicada). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Rogers, C. (1985). *Tonar-se Pessoa*. Editora Livraria Martins Fontes.
- Romôa, M. (2016). *A Psicologia Positiva Aplicada ao Contexto Escolar*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Sá, P., Costa, A. & Moreira, A. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (Vol. 2). Editora UA.
- Santos, J. (2011). *A reflexão partilhada sobre a prática docente no 1.º ano de trabalho como forma de potenciar o desenvolvimento pessoal e profissional* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Educação, Lisboa.
- Santos, J. (2013). *Um percurso de um profissional de habilitação conjunta: A importância do ato de observar, planear, agir e avaliar numa perspetiva construtivista* (Relatório de Estágio). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Silva, C. (2022). *O Desenvolvimento da Metodologia de Trabalho de Projeto no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Estudo de Caso*. Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.
- Silva, H. & Lopes, J. (2015). *O professor faz a diferença no desempenho escolar dos seus alunos*. O que nos diz a investigação educativa. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 2, 62-81.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Editor Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sintra, A. (2018). *A participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem*. Escola Superior de Educação Jean Piaget, Almada.
- Sousa, J. (2014). *A intervenção educativa no processo de aprendizagem: a agência da criança* (Relatório de Estágio). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Sprinthall, A. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Editor McGRAW-HILL.



- Teixeira, B., Perrotta, C., Morais, F., Carvalho, L., Silva, V. (2019). *A Escuta na Educação Infantil: Um Olhar Sobre o Centro de Referência em Educação Infantil de Realengo*. Revista Práticas em Educação Infantil, 4 (5), 134-146.
- Teixeira, E. (2003). *A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais*. Desenvolvimento em Questão, 1 (2), 177-201.
- Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar Projetos de Diferenciação Pedagógica*. ASA Editores.
- Universidade Católica Portuguesa. *A Condução de Grupos de Discussão Focalizada (“Focus Group”)*. Editora Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME).
- Vasconcelos, T. (2007). *A Importância da Educação na Construção da Cidadania*. Revista Saber (e) Educar, 12, 109-117.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2020). *Métodos para Ensinar Competências*. Loope.



APÊNDICES

Apêndice I – Inquérito por Questionário

Reflexão sobre dimensões da prática profissional docente

Tendo em conta a sua experiência profissional, vimos solicitar a sua participação através do preenchimento de um inquérito por questionário no sentido de aferir o seu grau de concordância sobre a escuta ativa. Aproveitamos para exercitar a reflexão sobre sucesso educativo das crianças no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Agradecemos, antecipadamente, o preenchimento de todos os campos e a colaboração prestada.

A resposta é totalmente anónima, de forma que não serão disponibilizados nenhuns dados que o possam identificar.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Grupo de recrutamento da minha prática profissional. *

Marcar apenas uma oval.

- 100 (Educação Pré-Escolar)
 110 (1.º Ciclo do Ensino Básico)
 Outra: _____

2. Bloco 1 - A Educação Contemporânea *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei	Não se aplica
Estimulo o gosto pela aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Favoreço um ambiente potenciador para novas aprendizagens, procurando metodologias ativas e dinâmicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procuo desenvolver competências nas crianças ligadas à constante evolução humana enquanto pertencentes de uma comunidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promovo atividades com o envolvimento das famílias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mantenho uma atitude participativa na transformação para uma escola mais inclusiva e equitativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vejo as crianças como mini adultos, capazes de tudo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



3. Bloco 2 - A Escuta *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei	Não se aplica
Compreendo o que é escuta (pedagógica).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considero que a escuta beneficia o sucesso educativo das crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procuo escutar e saber quais são os interesses e as sugestões das crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promovo momentos formais e informais de escuta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escuto, às vezes, o que as crianças querem dizer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Integro o resultado da escuta nas situações de aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planifico momentos de escuta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observo os diálogos entre as crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valorizo a escuta pedagógica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Indique um exemplo pedagógico onde a escuta foi privilegiada na sua planificação. *

5. Indique duas vantagens da utilização da escuta. *

6. Se tem mais alguma ideia sobre a escuta, registe aqui:



7. Bloco 3 - A Reflexão Contínua *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei	Não se aplica
A reflexão beneficia a minha consciência profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Refliro, solitariamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Invisto em reflexões conjuntas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Refliro sobre a ação desenvolvida em contexto educativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Refliro quando sou obrigado/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrevo reflexões para me ajudar a organizar as ideias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preocupo-me em refletir sobre a minha prática profissional de acordo com o interesse mostrado pelas crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Refliro e avalio as minhas práticas pedagógicas e identifico o que tenho de melhorar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A reflexão contínua ajuda-me a encontrar estratégias de mudança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não escrevo as minhas reflexões, mas faço introspeção da minha prática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrever reflexões é uma perda de tempo. O importante é fazer introspeções daquilo que penso que pode ser melhorado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Indique duas vantagens de uma reflexão contínua da prática profissional. *



9. Bloco 4 - O Sucesso Educativo *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei	Não se aplica
Ser bem-sucedido é ter boas notas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ter sucesso educativo é desenvolver todas as dimensões humanas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser bem-sucedido é ser feliz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Só a escola é que tem influência no sucesso educativo das crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para mim, o mais importante é o desenvolvimento integral das crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uma das características do sucesso educativo é uma criança ser capaz de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valorizo e reconheço as habilidades de cada criança que tenho à minha responsabilidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preocupo-me que aprendam todos de forma a conseguirem atingir o sucesso educativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promovo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a resiliência, a capacidade de trabalhar em grupo, o pensamento crítico, a criatividade e a empatia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A comunidade e os familiares têm um papel fundamental para uma criança atingir o sucesso educativo de forma harmoniosa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Defina o que é sucesso educativo para si. *



Apêndice II – Guião Orientador do *Focus Group*

No âmbito da Escuta Pedagógica e da Reflexão Contínua, realizar-se-á uma investigação que tem como finalidade compreender como a escuta e a reflexão influencia o sucesso educativo das crianças, na perceção dos docentes.

A sua colaboração nesta investigação é fundamental e é-lhe garantida e o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos.

1. A Escuta

- 1.1. O que compreendem por uma escuta pedagógica?
- 1.2. Para vocês, é fundamental, para a vossa prática, escutar as crianças? Porquê?
- 1.3. Promovem momentos formais e informais de escuta? Quais?
- 1.4. A voz das crianças influencia nas decisões que tomam? Porquê?

2. A Reflexão Contínua

- 2.1. O que compreendem por reflexão da prática profissional?
- 2.2. Privilegiam uma reflexão conjunta e individual? Porquê?
- 2.3. Para vocês, é importante refletir para avaliar as próprias práticas pedagógicas? Porquê?
- 2.4. Para vocês, é importante refletir sobre as atitudes e os comportamentos mostrados pelas crianças, tendo em conta a vossa ação profissional? Porquê?

3. O Sucesso Educativo

- 3.1. O que compreendem por sucesso educativo?
- 3.2. Para vocês, quem são os responsáveis para uma criança atingir sucesso educativo? Porquê?
- 3.3. O sucesso profissional de cada educador(a)/professor(a) está correlacionado com o sucesso de cada criança? Porquê?
- 3.4. A escuta pedagógica tem influência no sucesso educativo das crianças? Porquê?
- 3.5. A reflexão contínua tem influência no sucesso educativo das crianças? Porquê?

4. Conclusão



- 4.1. De 1 a 10, como avaliam a vosso desempenho na escuta pedagógica das crianças, tendo em conta o sucesso educativo, sendo que o 1 significa insatisfatório e o 10 muito satisfatório?
- 4.2. De 1 a 10, como avaliam a vossa necessidade de reflexão contínua para a melhoria da prática profissional, tendo em conta o sucesso educativo, sendo que o 1 significa insatisfatório e o 10 muito satisfatório?



Apêndice III – Consentimento Informado do *Focus Group*

Consentimento Informado

Instituição X

Estimada Educadora/Professora _____

A mestranda Mariana Almeida Rodrigues, que estuda na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, está a frequentar o último ano do Mestrado em Educação e Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no qual se encontra a realizar uma investigação sobre a Escuta da Criança e a Reflexão Contínua Profissional.

O processo de investigação está numa fase de aprofundamento e numa lógica de construção coletiva, sendo importante conhecer a perceção das educadoras/professoras sobre a escuta pedagógica e a reflexão contínua e de que forma é que influencia o sucesso educativo das crianças.

Nesse sentido, seria importante conhecer a perceção da educadora, que muito valorizamos.

Por razões de ordem ética, é necessário o vosso consentimento.

A recolha de informações irá processar-se em contexto de entrevista coletiva com as três Educadoras do Pré-Escolar/Professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico da instituição, orientada pela Mariana Almeida Rodrigues, sendo que a mesma lhe garante, a todo o momento, o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos.

Se desejar participar nesta iniciativa, preencha, por favor, o destacável em anexo.

Agradecendo desde já a Vossa colaboração e envolvimento,

Grata,

Porto, novembro de 2023

Mariana Almeida Rodrigues

.....
Eu, _____, aceito participar nas atividades do grupo de discussão focalizada, que decorrerão no dia _____, às _____, no Jardim de Infância _____.

Assinatura: _____

Data: _____



Apêndice IV – Reflexão Sobre a Planificação em Educação Pré-Escolar

Reflexão Sobre a Planificação

5 de dezembro de 2023

A planificação, elaborada com antecipação necessária, é uma ferramenta valiosa para a prática dos profissionais da educação, visto que, permite estabelecer a relação entre os objetivos a desenvolver e as crianças, auxilia na preparação das atividades e tem uma influência significativa na organização do ambiente educativo e nas aprendizagens. Na planificação é necessário ter em consideração a articulação dos documentos estruturantes elaborados pelo Ministério da Educação, como: as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o Decreto-Lei n.º 54/2018 e o Decreto-Lei n.º 55/2018, porque são estes documentos que ajudam e orientam a prática de um(a) educador(a) de infância. Ao elaborar as planificações, também é essencial, pensar nas características específicas de cada criança, do grupo e do espaço, no percurso de aprendizagem, no tempo, nos recursos necessários e na extrema importância de observar/registar se a atividade foi um sucesso para o desenvolvimento das crianças.

Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização. Planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas (Silva et al, 2016, p. 15).

Por isso, a necessidade de refletir sobre uma temática tão importante para o desenvolvimento e formação profissional. Na minha opinião, a planificação deve ser escrita de acordo com os interesses das crianças, porque as múltiplas dimensões, inteligências e características de desenvolvimento que cada criança transporta, têm de estar interligadas com os processos educativos que visam ao desenvolvimento integral e formativo de cada uma, implicando diferenciação, ou seja, a necessidade da criança estar no centro da sua educação, em que o sucesso e a diferença entram unidos na criação de itinerários potenciadores na aprendizagem e do desenvolvimento, fomentando a agência da criança. – “O programa concebido para cada aluno resultante de uma planificação centrada na sua pessoa, em que se identificam as medidas de suporte à aprendizagem que promovem o acesso e a participação em contextos inclusivos” (Decreto-lei nº 54/2018).



Quando planifico, tenho como finalidades, estimular as crianças a serem agentes do processo educativo, cidadãs ativas, educadas, responsáveis, curiosas, felizes e com espírito crítico para se sentirem sempre motivadas para aprender mais e para se tornarem crianças autónomas em diferentes situações, por isso, utilizo novos métodos e filosofias de aprendizagem, com uma pedagogia de escuta pedagógica, respeitadora, empática, inovadora e criativa, capaz de proporcionar aprendizagens significativas, de forma a favorecer o crescimento integral. Portanto, quando uma atividade é preparada, tento ter sempre em atenção estas finalidades. As planificações são elaboradas e pensadas, tendo em conta as especificidades do grupo de crianças devido às diferenças de ritmo e de interesses, com o objetivo de criar situações diversificadas de aprendizagem para tornar o ambiente educativo mais atrativo e apelativo, visando a formação holística das crianças, a nível pessoal e social. Sendo que, neste estágio, tento sempre ao máximo que as crianças estejam envolvidas nas planificações, com o intuito de proporcionar, segundo Silva et al, 2016,

oportunidades de participação nas decisões sobre o currículo, em que a criança faz propostas, prevê como as vai pôr em prática e com quem. Essa participação constitui um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem e permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança (p. 16).

E, na perspectiva de Quaresma (2018),

o educador não deve considerar as crianças como meros recetores e, por isso, não lhes deve apresentar já tudo pronto nem definido para que estas simplesmente reproduzam ou sigam as suas indicações. A criança precisa de ser ativa, precisa de se expressar, de pensar sobre as situações, de conversar com os outros, de experimentar, de poder optar, escolher e decidir. A criança aprende quando arrisca, quando assume iniciativa e não está totalmente dependente do Outro, daí que a participação da criança deva ser possível logo desde o momento da planificação do que se vai desenvolver. Com isto, não quer dizer que o papel do adulto seja anulado, o educador tem a função de apoiar a criança nas interações que esta estabelece com os outros e com o espaço físico (p. 29)

Nem sempre é possível cumprir a planificação para um certo dia porque o tempo não foi o suficiente ou até mesmo o cansaço ou desinteresse das crianças para uma atividade, por isso, quando planifico, penso que, apesar da planificação, tenho de ser flexível para contornar as dificuldades que vão surgindo e explorar alternativas para desenvolver as meta-skills, quando o ambiente educativo não está favorável para colocar em prática o que foi planificado.



Neste estágio, aprendi a planificar em teia tendo por base as “Dimensões da Pedagogia Integradas” de Oliveira-Formosinho (1998) e, penso que, foi uma mais valia para a minha organização do dia a dia no estágio, uma vez que, consigo visualizar o dia de uma forma mais objetiva e concreta em que consigo distinguir, mais rapidamente, o que vai ser realizado e desenvolvido, em cada dia da semana, e na forma de como devo pensar e orientar quando estou a planificar, pensando sempre na necessidade de fomentar o crescimento participativo humano em cada criança, que vive numa sociedade, de forma harmoniosa. Segundo, Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013),

A construção do conhecimento pela criança requer um contexto social e educacional que apoie, promova, facilite e celebre a participação, ou seja, um contexto que participa da construção da competência e participação porque se pensa, em última análise, que aprender é crescer em participação. Para desenvolver a Pedagogia-em-Participação como um processo de escuta sensível, torna-se necessário pensar as diversas dimensões da pedagogia - os espaços, materiais e tempos pedagógicos, a organização dos grupos; a qualidade das relações e interações, a observação, planificação e avaliação da aprendizagem; as atividades e os projetos que trazem vida e experiência à coconstrução da aprendizagem; a documentação pedagógica que cria memória, aprendizagem e meta-aprendizagem, o envolvimento dos pais, famílias e comunidades (p. 24).

Em suma, tento colocar em prática os valores e as competências que são passadas pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, percebendo que a prática e a teoria estão sempre interligadas quando temos de planificar uma atividade. Cabe a cada educador(a), perceber que cada criança é única, em particular, no processo de aprendizagem e, por isso, a importância de escutar e observar cada criança de forma reflexiva e significativa para conhecer os pontos fortes e os pontos a desenvolver, para, mais tarde, ser possível adequar as planificações de atividades da melhor forma, com intencionalidades.

Planificar, deve ser um ato pensado e refletido para que na prática se consiga dar corpo às situações que se estruturaram anteriormente. A planificação existe para dar sentido e estrutura ao conjunto de ações, objetivos e procedimentos que definimos tendo por base os aspetos fundamentais do currículo. Sendo que o currículo é no fundo, o corpo de aprendizagens que se consideram essencialmente necessárias, é então fundamental que tanto o educador como as crianças sejam conhecedoras do mesmo. Desta forma, ambas as partes compreendem melhor o porquê de cada momento, ação, atividade, tarefa (Quaresma, 2018, p. 29).



Apêndice V – Reflexão Sobre a Prática Profissional em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Reflexão sobre a Intervenção/Avaliação

24 de abril de 2023

O processo de estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico tem sido bastante desafiador e recompensador a nível pessoal e profissional. Desde os primeiros dias de estágio, senti que fui bem acolhida por todas as crianças e que criei uma relação de confiança e respeito. Os alunos tinham o cuidado de contar curiosidades, interesses e características de cada um, de me explicarem como as rotinas aconteciam e como se organizavam na sala de aula, tendo facilitado o meu processo de integração e de conhecimento da turma. Desde o primeiro momento, a minha principal preocupação foi fomentar uma relação de confiança, respeito, transparência e empatia com a professora titular e, principalmente, com todos os alunos para me aceitarem enquanto professora estagiária que ainda está a descobrir e a desenvolver os seus ideais e características profissionais, realçando a ideia que é habitual e normal errar e que quando isso acontece temos de ter a preocupação de corrigir os nossos erros, para o crescimento e desenvolvimento das nossas aprendizagens, com o pensamento que estamos sempre em constante evolução.

Depois desta preocupação, houve a necessidade de pensar e refletir sobre a minha intervenção educativa para o desenvolvimento e formação profissional, tendo em atenção as diferentes fases existentes: a fase da observação, a fase da preparação/planificação, a fase da ação e a fase da avaliação.

Quanto à fase da observação, as vivências diretas com professores(as) e com alunos(as) são cruciais para uma observação significativa, reflexiva e real. Esta fase é a primeira a ser trabalhada e desenvolvida em futuros profissionais de educação, visto que, só com esta fase é que conseguimos observar a forma como os profissionais de educação atuam em contexto educativo e podemos observar, de forma detalhada, particularidades de cada criança. A turma em que me encontro a estagiar é uma turma do 2.º ano com crianças entre os 7 e 8 anos de idade, que de forma geral, são alunos participativos, empenhados, respeitadores e autónomos. Nesta turma, é visível a diferença de ritmo de trabalho e da aprendizagem de novos conteúdos. Este facto, só foi possível ser analisado com a observação e a colaboração inicial. No estágio procuro manter a fase da observação



sempre presente, porque todas as semanas observo novas práticas de ensino da professora cooperante e novas aprendizagens, potencialidades, características ou fragilidades dos alunos. Deste modo, considero que esta é a fase que considero que sinto menos dificuldades a realizar, no entanto, foi com esta fase que pude conhecer melhor os alunos individualmente e criar empatia por todos.

(...) a observação como procedimento fundamental e como estratégia privilegiada para a recolha de informação prática pedagógica que, depois de analisada e interpretada, irá permitir intervir com um conhecimento mais sólido da criança, ajustando a ação ao desenvolvimento/aprendizagem da mesma como a tomada de decisões promissoras de uma melhor qualidade educativa, numa atitude de abertura e flexibilidade (Pinto, 2011, p. 12).

Através desta fase, foi-me possível passar para a fase seguinte (preparação e planificação de aulas) com maior facilidade porque, com esta etapa, consegui compreender o funcionamento geral da turma e notar as fragilidades e potencialidades de cada aluno. – “a observação deve proceder à planificação pois irá permitir que o/a educador/a pense concretamente, e com base nos registos, quais os objetivos, que competência, que atividades, que estratégias, que recursos pretende desenvolver nas suas intervenções” (Pinto, 2011, p. 15). Tal como escrevi na primeira reflexão, as planificações são importantes para o bom funcionamento das aulas, visto que, são elaboradas e pensadas tendo em conta as especificidades da turma devido às diferenças de ritmo, de interesses e de aprendizagem dos alunos, com o objetivo de criar situações diversificadas de aprendizagem para tornar o ambiente educativo mais atrativo e apelativo, visando a formação holística dos alunos, a nível pessoal e social. Na fase de preparação e planificação de aulas, a professora cooperante foi extremamente importante para orientar os conteúdos a lecionar em cada aula e como poderia melhorar a minha forma de planificar, quanto à forma de escrita utilizada e na concordância entre as disciplinas a trabalhar, num determinado dia. Deste modo, considero que esta fase fez com que me sentisse mais segura e confortável nas minhas intervenções, tornando-se prazeroso pensar em toda a dinâmica de uma aula conjugando com os interesses e as dificuldades de cada aluno, mas é das mais desafiantes e trabalhosas.

A planificação é um importante auxiliar da prática pedagógica, contribuindo para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, uma vez que permite ao docente fazer uma previsão do que poderá ser a sua aula, definindo o conjunto de objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem, assim como a avaliação (Barroso, 2013, p. 3).



Depois da planificação realizada e com o sucessivo feedback da professora cooperante e professora supervisora, iniciou-se a fase da ação, onde coloquei várias planificações em prática. Nas primeiras ações, sentia-me muito nervosa por ter receio de cometer algum erro ou que o que tinha planificado não fosse significativo para todos os alunos e que levasse ao desinteresse e dispersão da turma, mas através dos feedbacks que fui obtendo pela professora cooperante e pela supervisora, penso que, consigo manter o interesse por maior parte dos alunos, cativado para novas aprendizagens e preocupo-me em manter uma relação de confiança, responsabilidade, empática, calma e divertida durante as aulas. Com este facto, consigo manter um ambiente potenciador e motivador para novas aprendizagens, onde os alunos gostam de estar a aprender tal como eu gosto de ensinar, sem grandes destabilizações e dificuldades. O comportamento dos alunos, a participação, o interesse, o respeito e o à-vontade dos alunos durante as minhas intervenções, foram essenciais para refletir se estava a lecionar aulas da melhor forma. - “Os resultados que atingimos na nossa vida são o produto da forma como agimos e reagimos ao ambiente em que estamos inseridos” (Peixe, 2017, p. 56). No meu ponto de vista, há sempre aspetos a melhorar, como por exemplo na questão de gerir melhor o tempo, um dos maiores problemas que tenho de trabalhar e ultrapassar. Quero dar voz a todos os alunos e quero que expressem as suas ideias, mas que infelizmente, com o tempo que me é dado para cada atividade torna-se impossível ouvir todos os alunos e percebo que acaba por ser frustrante para os alunos que não são ouvidos não terem também a oportunidade de se expressarem de igual modo. E, por vezes, não me apercebo da passagem do tempo e demoro mais tempo do que o que estava planificado.

Um bom professor é aquele que faz a sua carreira procurando, a cada dia, melhorar as suas competências. Ao referirmos que um professor faz a sua carreira assente em progressos, é importante dizer que esse caminho é árduo, embora também represente, para quem sente realmente essa vocação, um desafio (Cardoso, 2013, p. 58).

O que os profissionais de educação querem educar e ensinar tem de estar alinhado com o que querem avaliar, por isso, a intervenção e a avaliação estão sempre ligadas.

Por isso, a importância da última fase – a avaliação.

Para a visão integrada e contínua da abordagem educativa que agora se advoga contribui decisivamente um processo de avaliação de apoio à aprendizagem - que considera aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais do aluno, mas também fatores ambientais -, uma vez que desse processo resulta toda a sequencialização e dinâmica da intervenção (Decreto-lei nº 54/2018).



A avaliação é fundamental para aferir as aprendizagens e a evolução dos alunos ao nível dos conhecimentos e das capacidades e, assim, constatar se as estratégias implementadas estão a promover o sucesso dos alunos no processo de ensino e aprendizagem nas aulas – “(...) não servem apenas para classificar os alunos, podem, e devem, ser uma fonte para o professor retirar algumas ilações sobre as estratégias e os recursos que utilizou.” (Cardoso, 2013, p. 174). Em todas as intervenções e atividades planificadas são propostas avaliações formativas, com o nível de satisfação da atividade, do empenho, da participação e das atitudes.

“(...) a avaliação formativa deve ser concebida como um processo ativo e intencional que envolve professores e alunos na recolha sistemática de dados sobre a aprendizagem. Inclui todas as atividades em que professores e alunos obtêm informações sobre como decorre a aprendizagem e os utilizam para modificar o ensino e a aprendizagem, com o objetivo expresso de melhorar o desempenho dos alunos (Lopes & Silva, 2012, p. 13).

Estas avaliações permitem um maior conhecimento relativamente ao nível de aprendizagem dos alunos e, assim, ajustar e organizar as atividades com as maiores dificuldades encontradas nos alunos ou o tipo de atividades em que demonstram maior interesse. Há o intuito de mostrar aos alunos os conhecimentos adquiridos com os novos conteúdos, dando o sucessivo *feedback* sempre que uma aula acaba. – “A aprendizagem requer reforço, para atingir a mestria de um problema, temos de receber *feedback* sobre aquilo que estamos a fazer, porque é crucial para o sucesso na aprendizagem. Os resultados têm de ser conhecidos na altura exata em que o aluno avalia o seu próprio desempenho.” (Sprinthall, 1993, p. 242). É uma forma de incutir interesse e responsabilização nas aprendizagens e, em grupo, de modo a promover a auto e heteroavaliação.

(...) a avaliação não deve ser encarada como um fim em si mesmo, mas como um meio. As atividades de avaliação desenvolvem-se porque se necessita de recolher informação que promova aprendizagem do aluno/formando e oriente a prática do professor/formador. Porque a aprendizagem é a essência de toda a atividade desenvolvida na escola (...) porque precisamos de informação para perceber se há aprendizagens que já foram alcançadas e outras que estão a revelar a existência de obstáculos e dificuldades, necessitando de mais tempo ou de abordagens diferentes, é que é tão importante e imprescindível a avaliação e a recolha de informação que ela assenta (Neves & Ferreira, 2015, p. 35).

A fase da avaliação é a fase que estou a sentir mais dificuldades, porque observo que alguns alunos avaliam sem refletirem e tentam fazer esta parte o mais rápido possível. Tenho tentado diversificar os métodos de avaliação (quiz, avaliação entre pares,



autoavaliações, checklists, entre outros) para ver se os alunos ficam mais motivados e se percebem a importância da avaliação para futuras atividades.

(...) a avaliação utilizada na sala de aula deve ser capaz de fazer mais do que apenas medir o que os alunos aprenderam. O que avaliamos, como avaliamos e como comunicamos os resultados, devem fornecer aos alunos uma informação clara e objetiva sobre o que devem aprender, como deve ser aprendido e o que esperamos deles (Vieira, 2015, p. 6).

Enfatizo a minha prática no equilíbrio entre o saber fazer, o saber estar e o saber ser, insistindo de igual modo na autonomia, cidadania, empatia e responsabilidade de cada aluno. Este estágio está a ser muito vantajoso, enriquecedor e desafiante. Cresci a nível de conhecimento e desenvolvi a capacidade de estar numa sala de aula, com uma atitude positiva e correta, criando um ambiente de bem-estar, segurança e confiança. Em suma, considero que tenho vindo a aprender com todos os intervenientes deste estágio, porque sem esse contato a experiência em estágio não era tão significativa e rica para o meu desenvolvimento profissional. Na perspetiva de Gonçalves & Nogueira (2009),

a prática real de ensino possibilita a construção e a consolidação de um conjunto de destrezas, de atitudes e, sobretudo, de saberes práticos essenciais ao desempenho do exercício profissional docente. (...) Assim, perante os desafios e as exigências colocadas à complexidade de que uns e outras se revestem, é imprescindível poder contar com (futuros) docentes que acreditam, no seu poder e nas suas capacidades de (trans)formação, de (re)criação e de (auto)regulação da sua prática (p. 534).



Apêndice VI – Atividade “Vamos Planificar Atividades!” em Educação Pré-Escolar

Registo de Situação de Intervenção - “Vamos Planificar Atividades!”

Semana: 04/01/2023 a 6/01/2023

Planificação, Ação e Avaliação com as Crianças	Propósitos definidos para a situação:
	A proposta desta atividade vai de encontro aos registos de observação descritos no ponto anterior na participação ativa das crianças e na agência. As Áreas de Aprendizagem potenciadas são: Conhecimento do Mundo e, da Expressão e da Comunicação (no Domínio da Educação Física e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita). A capacidade de trabalhar em grupo e na interação com as diferentes crianças também está presente. A oportunidade criada tem em conta um olhar holístico/integral da criança, onde é dada a possibilidade de escolha e da livre expressão com o diálogo e a planificação entre as crianças, a educadora e a estagiária, para constituir meios de desenvolver o gosto e o contato com a escrita, a expressividade, o sentido crítico, e a tomada de decisões baseadas na eleição (da pergunta/curiosidade) mais votada pelas crianças.
	Descrição sumária da situação explicitando a oportunidade de participação das crianças: <ul style="list-style-type: none">• Pedir às crianças para se sentirem numa roda;• Perguntar às crianças o que tinham curiosidade em saber e o que gostariam de abordar no dia a dia durante a semana seguinte;• Realização de um esquema em teia com todas as perguntas e curiosidades ditas pelas crianças, enquanto estas diziam;



- Votação para eleger a primeira pergunta/curiosidade a ser falada. - “Porque há chuva?”;
- Realização de outro esquema em teia onde as crianças diziam quais eram os tipos de atividades e brincadeiras que gostariam de fazer de acordo com esse tema;
- Realização das planificações dessas atividades/brincadeiras, sempre com o grupo de crianças a falar e a discutir ideias entre si que materiais e recursos que gostavam de usar, enquanto era apontando na folha de cenário para todos visualizarem.

Avaliação com integração das perspetivas das crianças (deve integrar excertos de registos de observação escritos referência aos registos fotográficos):

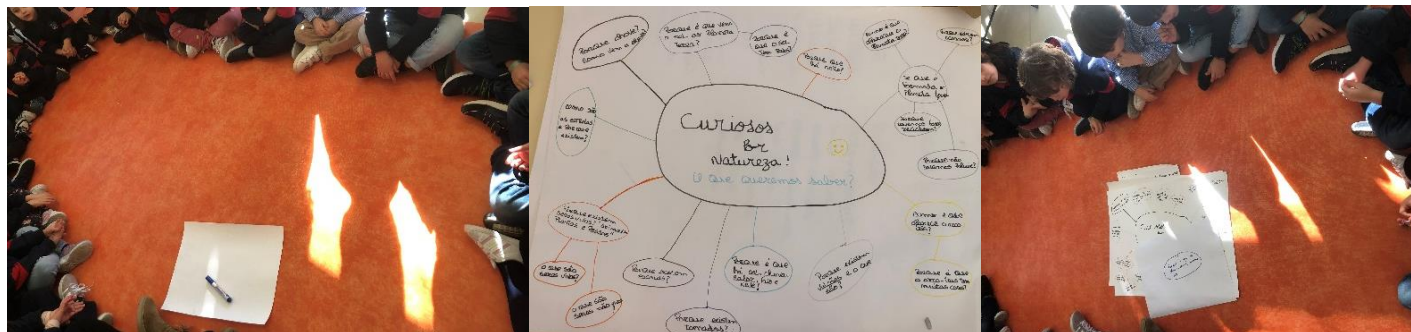
O papel do adulto nesta atividade baseia-se em proporcionar um ambiente potenciador e acolhedor para as crianças se sentirem escutadas e importantes no seu processo educativo, para despertar inúmeras possibilidades de brincadeiras, ideias e aprendizagens durante os diálogos, com o intuito de promover a relação entre as crianças, a educadora e a estagiária em diferentes espaços (interior e exterior), apoiando nas escolhas, nas explorações, nas descobertas e nas reflexões das crianças, permitindo ir construindo noções em que as crianças encontrem as suas próprias soluções e interesses e os debatam com as outras. O contato da linguagem escrita, através da observação das crianças na minha postura, potencia o prazer na partilha de interesses e de transmissão do saber com a escrita, como instrumento de planificação e representação da realização de possíveis atividades.

As crianças, nesta atividade, foram protagonistas dos seus processos de aprendizagem, visto que foi dado tempo e espaço para se exprimirem. Nesta atividade, há a intencionalidade de ter em conta os interesses, as escolhas e as iniciativas das crianças que demonstraram, onde estas direcionam as atividades de acordo com o interesse e a motivação que apresentaram



ao realizarem as planificações. As crianças, neste contexto, planificam o dia, experimentam, integram as suas vivências na aprendizagem, comunicando e criando uma experiência enriquecedora. Deste modo, explicitam o que pretendem fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns – **MIB.:** - “Eu quero ler uma história da chuva!”; **MC.:** - “Eu quero brincar no recreio com a chuva!”; **BB.:** - “Eu quero fazer desenhos da chuva e uma experiência!”. Mas, como as crianças desta sala não estão habituadas a este tipo de atividade onde têm de planificar, dizer o que gostavam de fazer e entre outros aspetos, foi difícil cativá-las para não dizerem todas o mesmo e terem sentido crítico e de opinião. Por fim, considero que esta atividade foi muito importante e teve a complexidade adequada, sendo apelativa para a faixa etária das crianças e tem a intencionalidade de dar uma nova intenção de aprendizagem onde estas participam desde o primeiro momento.

Imagens que evidenciem a participação das crianças:





Apêndice VII – Atividade “Tabela do Projeto” em Educação Pré-Escolar

Sala 4 anos – 17 Crianças			
Tabela do Projeto de Sala			
Data e Tempo	Recursos Materiais	Estratégias	Objetivos
25-10-2023 25 minutos → Bloco da Manhã	Folha branca; Caneta; Tabela; Pictogramas.	<p>Na semana passada foi possível as crianças, em conjunto com a educadora estagiária, concretizaram um esquema de rascunho do início do “Projeto de Sala”, colocando de forma organizada e breve as interrogações que as crianças realizaram e necessitam de ser esclarecidas, em próximas atividades. Neste dia, as crianças vão construir a “Tabela do Projeto”, para começarem a organizar o que já descobriram e o que pretendem descobrir. Cada criança deverá ficar responsável por apenas uma etapa do processo, com vista a que todas participem. Depois de as crianças brincarem pelas Áreas da Sala, a educadora estagiária pede às crianças para se sentarem num semicírculo porque vão falar e escrever sobre o que aprenderam, tendo em conta as seguintes perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none">• “O que queremos saber?”• “As nossas hipóteses!”• “O que descobrimos?”	<p>A criança deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none">• Saber esperar pela sua vez de falar;• Conseguir comunicar corretamente e de forma clara;• Organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas;• Exprimir as suas preferências e o gostava de descobrir.



		Para resumir tudo o que foi feito e descoberto durante o início do projeto e selecionar quais são as próximas descobertas a realizar, tendo em atenção as questões realizadas pelas crianças.	
--	--	---	--





Apêndice VIII – Atividade “Assembleias de Grupo” em Educação Pré-Escolar

Sala 4 anos – 17 Crianças			
Introdução às “Assembleias de Grupo”			
Data e Tempo	Recursos Materiais	Estratégias	Objetivos
20-10-2023 15 minutos → Bloco da Manhã	17 cadeiras.	<p>A presente atividade foi proposta pela estagiária para introduzir na rotina das crianças, às sextas-feiras: a “Assembleia de Grupo”, com o intuito de fazer um balanço geral da semana. Como o grupo de criança nunca fez “Assembleias de Grupo”, a estagiária vai fazer uma adaptação ao formatado das assembleias para as crianças perceberem como funcionam. Por isso, neste dia, a estagiária pede a cada criança para ir buscar uma cadeira e formarem um círculo. Depois, a estagiária esclarece como vai funcionar a assembleia, onde o responsável do dia é o presidente e tem como responsabilidade fazer as seguintes perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none">• “O que mais gostaram de fazer durante a semana?”;• “O que menos gostaram de fazer durante a semana?”;• “O que gostavam de fazer na próxima semana?”;• “Acham que se portaram bem com os amigos?”;• “Gostava de dizer mais alguma coisa?”.	<p>A criança deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none">• Saber esperar pela sua vez de falar;• Conseguir comunicar corretamente e de forma clara;• Repensar no que foi realizado durante a semana;• Expressar as suas preferências;• Expressar aquilo que não gostou;• Tentar resolver conflitos.



		<p>As crianças que querem falar têm de colocar o dedo no ar e a criança presidente tem de dar permissão para falarem. Como esta será a primeira assembleia, a estagiária opta por dizer ao presidente algumas das questões que este pode fazer e orienta como deve manter a ordem. O papel do secretário (uma criança escolhida pelo presidente para fazer os registos, em desenho, do mais importante que as crianças disseram) vai ser explicado na semana seguinte.</p>	
--	--	--	--





Apêndice IX – Planificação da Atividade “Aprendemos melhor com o projeto!” e Planificação da Atividade “O teu amigo frasco!” em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Sumário
Planificar um projeto sobre os transportes, normas de prevenção rodoviária e sinais de trânsito; Conhecer “O frasco que é teu amigo!”;

Enquadramento Curricular	
Área curricular:	Estudo do Meio. / Cidadania e Desenvolvimento.
Domínio/Tema:	Natureza. / Escuta Ativa.
Subdomínio/Sub-Tema:	Identificar situações e comportamentos de risco para a saúde e a segurança individual e coletiva, propondo medidas de prevenção e proteção adequadas. / Indivíduo como cidadão participativo.
Objetivos gerais:	planificação de atividades a realizar, dos dados recolhidos e das conclusões construídas a partir dos dados; Descrição/representação dos processos de pensamento usados durante a realização de uma tarefa ou abordagem de um problema; Autoavaliação com recurso a linguagem icónica e verbal. / Escutar os outros e saber tomar a palavra; Respeitar o princípio de cortesia.

Objetivos Específicos	Percurso de aprendizagem	Recursos	Tempo
-----------------------	--------------------------	----------	-------

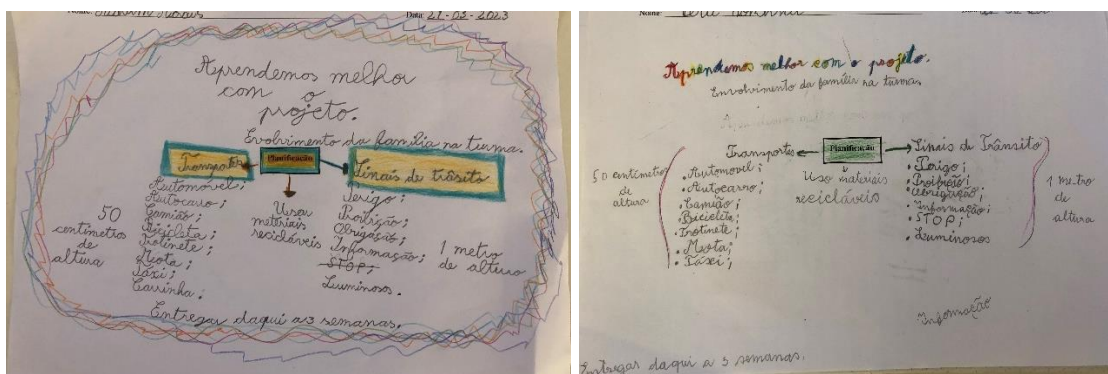


<p>Planificar um projeto sobre os transportes, normas de prevenção rodoviária e sinais de trânsito.</p>	<p>Os alunos são questionados se gostariam de fazer um projeto de uma exposição sobre os transportes, normas de prevenção rodoviária e sinais de trânsito, com o envolvimento das famílias. Primeiramente, a estagiária mostra alguns exemplos das ideias que pensou para despertar o interesse e a originalidade dos alunos. Depois, os alunos são informados que vão fazer uma planificação em rede, numa folha, em conjunto com a estagiária, para enviar para as famílias (são as famílias e os alunos que vão construir os materiais, num prazo de três semanas). Seguidamente, os alunos começam a expor o que gostavam de criar para a exposição, os materiais a utilizar, qual o título da exposição, entre outros. Enquanto os alunos transmitem as suas ideias, a estagiária vai dando sugestões, por exemplo, fazer sinais de trânsito com um metro e meio de altura, fazer transportes com um metro de altura, etc. De seguida, é decidido, em turma, quem vai ficar responsável de fazer os transportes e os sinais de trânsito de fazer, com os familiares. Para terminar a planificação, é proposto que os alunos dialoguem entre si e escolham um título para o projeto.</p>	<p>Quadro de giz; Folha da planificação; Lápis de grafite; Borracha; Lápis de cor.</p>	<p>75 minutos</p>
<p>Avaliar a participação e o interesse.</p>	<p>Avaliar-se-á, de forma individual, cada aluno, com enfoque na motivação, no interesse, na capacidade de organizar informação, no empenho e na postura durante a atividade, através da observação realizada pela estagiária. Na fase final da aula, em conversa com os alunos, é realizada uma avaliação qualitativa, onde a estagiária pede aos alunos que façam comentários sobre como correu a atividade, se gostaram e se conseguiram consolidar conteúdos.</p>		
<p>Intervalo (30 minutos).</p>			



Escutar e criar diálogos.	<p>Ao iniciar a atividade, os alunos visualizam um frasco de vidro e o que tem escrito:</p> <ul style="list-style-type: none">• “Amarelo → Atividades;• Cor-de-rosa → Desabafos;• Azul → Curiosidades;• Verde → Motivação;• Cor de laranja → Músicas.” <p>É perguntado, aos alunos, o que eles acham que pode ser aquele frasco. Depois, a estagiária explica o que pode ser, pergunta aos alunos a opinião deles sobre a proposta e se estão interessados. O pressuposto é que os alunos escrevam num papel (identificado com o nome ou não) sempre que quiserem dizer algo sobre os pontos descritos, em cima. Para cada ponto, há uma cor associada para os alunos pintarem ou escreverem num papel de cor a informação do ponto que querem. No final de todas as aulas, a estagiária retira um papel do frasco e lê para a turma, onde vai ser criado um diálogo ou um debate sobre o que está escrito no papel. Mas, primeiro, são os alunos que selecionam a cor que querem que a estagiária retire.</p> <p>Neste dia, a estagiária vai incentivar os alunos, que quiserem, a escreverem durante a aula e depois colocarem no frasco. Avaliar-se-á a motivação, o interesse e a postura dos alunos durante esta atividade, de forma diagnóstica, para a estagiária perceber se esta atividade faz sentido e se os alunos vão querer participar.</p>	Folhas de cores; Lápis de grafite; Borracha; Lápis de cor; Frasco de vidro.	15 minutos
---------------------------	---	---	------------

Apêndice X – Alguns Resultados da Atividade “Aprendemos melhor com o projeto!” em 1.º Ciclo do Ensino Básico



Exemplos de planificações realizadas pelos(as) alunos(as)

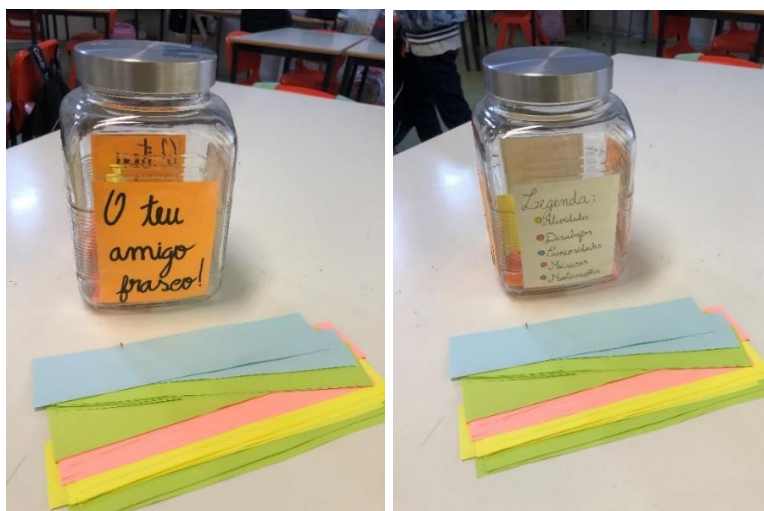


Exemplos das apresentações das criações dos(as) alunos(as)

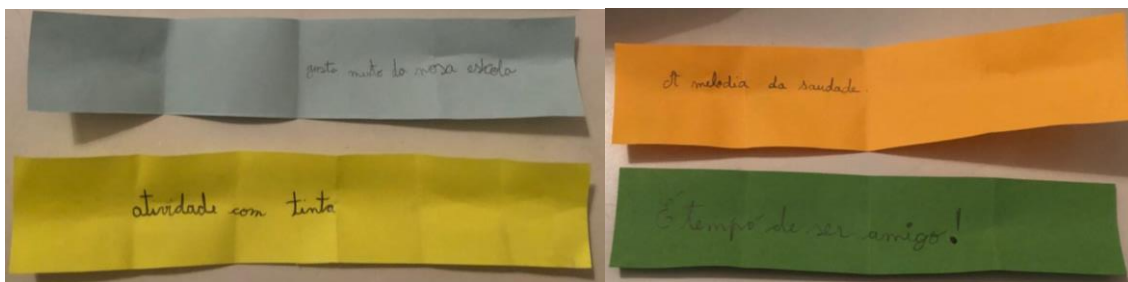


Exposição na escola

Apêndice XI – Alguns Resultados da Atividade “O teu amigo frasco!” em 1.º Ciclo do Ensino Básico



O frasco e os papéis que estavam à disposição de todos



Exemplos de papéis escritos

Nome: _____	
Para finalizar o projeto “O teu amigo frasco!” vamos entoar uma música que fala sobre a amizade. Vamos utilizar alguns instrumentos!	
<p>É tão bom estar contigo. Saber que és meu amigo. Melhor, não há. É contigo que eu brinco. Que eu algo o que sinto. Igual, não há.</p> <p>Quando, nós estamos juntos. Rimos e saltamos. Meu companheiro leal. Amigo, tu sabes tudo o que nós fazemos. É mesmo tão especial.</p> <p>Sempre que o sol não brilhar. Sabes que eu vou cá estar. Amigo, amigo. Sempre que tu precisares. A minha mão eu vou-te dar. Amigo, amigo. hehehe</p>	<p>É tão bom estar contigo. Saber que és minha amiga. Melhor, não há. É contigo que eu brinco. Que eu conto um segredo. Igual, não há.</p> <p>Quando, nós estamos juntos. Rimos e brincamos. Es companheira leal. Amiga, tu sabes tudo o que nós fazemos. É mesmo tão especial.</p> <p>Sempre que o sol não brilhar. Sabes que eu vou cá estar. Amiga, amiga. Sempre que tu precisares. A minha mão eu vou-te dar. Amiga, amiga. hehehe</p>
Avalia o projeto: “O teu amigo frasco!”	
O que mais gostaste do projeto? Porquê? <i>Eu gostei de tudo, porque foi um projeto muito organizado e desatino.</i>	
O que gostavas que tivesse sido diferente? Porquê? <i>Queria melhor professora. Não, porque está muito bem.</i>	
Para ti, o frasco tornou as aulas mais divertidas? Qual era a tua cor preferida? <i>Sim, para mim e para tornar as aulas mais divertidas e a minha cor preferida era a verde.</i>	
Quantas vezes te lembras de escrever um papel para o frasco? 2	

Nome: _____	
Para finalizar o projeto “O teu amigo frasco!” vamos entoar uma música que fala sobre a amizade. Vamos utilizar alguns instrumentos!	
<p>É tão bom estar contigo. Saber que és meu amigo. Melhor, não há. É contigo que eu brinco. Que eu algo o que sinto. Igual, não há.</p> <p>Quando, nós estamos juntos. Rimos e saltamos. Meu companheiro leal. Amigo, tu sabes tudo o que nós fazemos. É mesmo tão especial.</p> <p>Sempre que o sol não brilhar. Sabes que eu vou cá estar. Amigo, amigo. Sempre que tu precisares. A minha mão eu vou-te dar. Amigo, amigo.</p>	<p>É tão bom estar contigo. Saber que és minha amiga. Melhor, não há. É contigo que eu brinco. Que eu conto um segredo. Igual, não há.</p> <p>Quando, nós estamos juntos. Rimos e brincamos. Es companheira leal. Amiga, tu sabes tudo o que nós fazemos. É mesmo tão especial.</p> <p>Sempre que o sol não brilhar. Sabes que eu vou cá estar. Amiga, amiga. Sempre que tu precisares. A minha mão eu vou-te dar. Amiga, amiga.</p>
Avalia o projeto: “O teu amigo frasco!”	
O que mais gostaste do projeto? Porquê? <i>O que eu do projeto foi quando nós tivemos os papéis porque foi um projeto muito criativo.</i>	
O que gostavas que tivesse sido diferente? Porquê? <i>Eu não gostava que tivesse sido diferente porque já era perfeito.</i>	
Para ti, o frasco tornou as aulas mais divertidas? Qual era a tua cor preferida? <i>Sim, para mim e para tornar as aulas mais divertidas e a minha cor preferida era a verde.</i>	
Quantas vezes te lembras de escrever um papel para o frasco? 3	

Exemplos de avaliações realizadas pelas crianças



Apêndice XII – Exemplo de uma Atividade Pedida com “O teu amigo frasco!” em 1.º Ciclo do Ensino Básico

SUMÁRIO

Pintar o papel cenário, da janela da sala, de forma livre no recreio.

Enquadramento Curricular

Área curricular:	Artes Visuais.
Domínio/Tema:	Experimentação e Criação.
Subdomínio/Sub-Tema:	Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho); Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas; Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.
Objetivos gerais:	A seleção de técnicas e materiais, ajustando-os à intenção expressiva das suas representações; Colaborar na definição de regras relativas aos procedimentos com os materiais, à gestão do espaço e à realização de tarefas; manifestar sentido de comprometimento, respeitando o trabalho de grupo.
Descritores:	Responsável/autónomo (C, D, E, F, G, I, J); Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J).

Aprendizagens Essenciais

Desenvolver a capacidade de trabalhar em grande grupo;

Integrar a linguagem das artes visuais, assim como técnicas de expressão bidimensionais: pintura e desenho.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória



Relacionamento interpessoal: os alunos envolvem-se em conversas, trabalhos e experiências formais e informais: debatem, negociam, acordam, colaboram.

Pensamento crítico e pensamento criativo: os alunos desenvolvem ideias e projetos criativos com sentido no contexto a que dizem respeito, recorrendo à imaginação.

Articulação com outras áreas curriculares

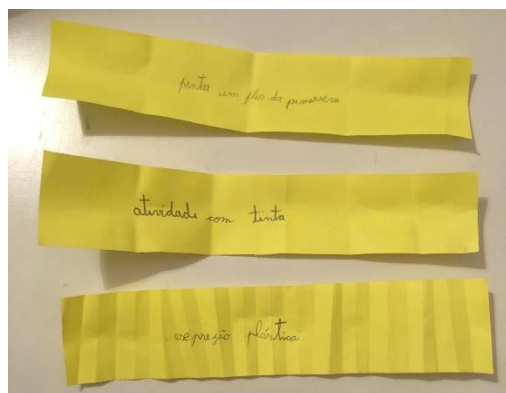
Cidadania e Desenvolvimento: contribuir para o incremento de atitudes e comportamentos, de diálogo e respeito pelos outros.

Tempo	Percurso de aprendizagem	Recursos
60 minutos	<p>(Numa das janelas da sala o estore avariou e ficaram de arranjar. Enquanto o estore não é arranjado as funcionárias da escola decidiram tapar a janela, por causa do sol, com um papel cenário de grandes dimensões. Entretanto o estore ainda não foi arranjado).</p> <p>A proposta de atividade tem a intencionalidade de os alunos pintarem de forma livre, com música de fundo, o papel de cenário colocado na sala, para tornar a sala mais alegre com as suas pinturas e participarem na decoração da sala. Esta atividade foi pensada, tendo por base, as sugestões de atividades colocadas no “O teu amigo frasco!”, pelos alunos. – “Pintar uma flor de primavera”, “Expressões Plásticas” e “Atividades com tinta”.</p> <p>No início da atividade os alunos são informados que vão poder decorar a sala usando pinturas e o papel cenário, de forma livre. Os alunos deslocam-se para o recreio, o papel cenário é estendido no chão, a música é colocada e são dados copos com diferentes cores de tintas e pincéis. Os alunos pintam e desenharam todos em conjunto e cada um fica responsável por um espaço. O intuito é colocar o papel na vertical e estarem alunos a pintar nas pontas e alguns no meio do papel (os alunos que estão a pintar no meio, têm de retirar o calçado para não sujar</p>	20 pincéis; Espanjas; Tintas de diferentes cores; Copos; Colunas; Roupa velha; Papel cenário.



o papel). À medida que vão terminando a primeira parte, deslocam-se para as outras partes do papel. Os alunos podem utilizar os pincéis, as esponjas, as mãos ou outros materiais.

(Os familiares são avisados antecipadamente, via email, a informar que os alunos precisam de levar roupa velha e confortável para realizarem uma aula de pintura).





Apêndice XIII – Atividade “Quero contar, quero mostrar” em 1.º Ciclo do Ensino Básico

SUMÁRIO

- Acolhimento.

Domínio/Tema: Oralidade.

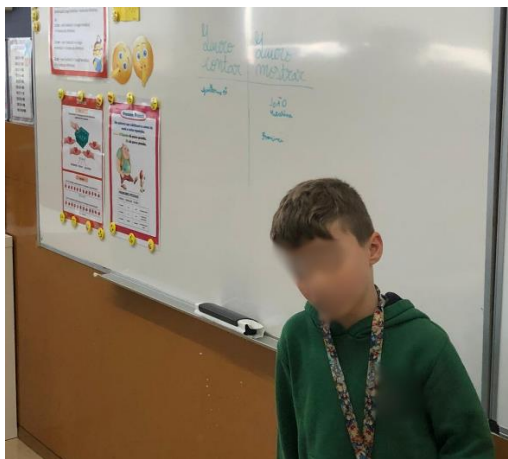
Aprendizagens Essenciais

- Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia.

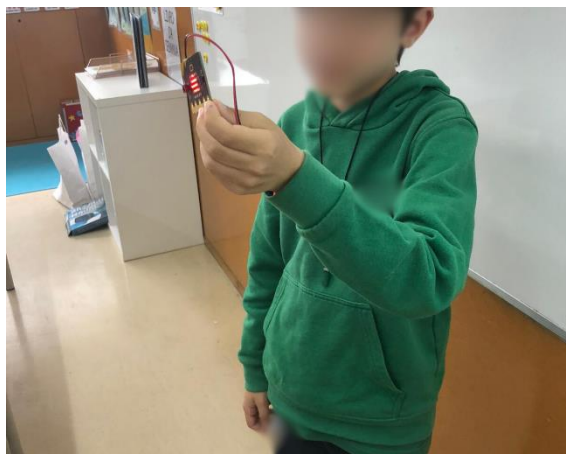
Tempo	Percurso de aprendizagem
Acolhimento (15 minutos)	<p>O dia começa com um acolhimento para dar as boas-vindas aos(às) alunos(as), com uma nova dinâmica. Neste dia, antes da hora de entrada das crianças, a professora estagiária realiza uma pequena tabela no quadro, com duas colunas: “Quero contar” e “Quero mostrar”. Depois, quando a turma estiver pronta para começar a aula, é informada que, para o acolhimento deste dia, vão realizar uma nova atividade, em que quatro alunos(as) vão ter oportunidade para se inscreverem, assinando na tabela, na coluna correspondente, ou seja, se gostavam de contar alguma novidade/curiosidade ou se gostavam de mostrar algo à turma, por exemplo, um brinquedo ou uma música.</p> <p>O intuito é que, a partir da primeira abordagem desta iniciativa, os(as) alunos(as), sempre que visualizarem, de manhã, que está esta tabela no quadro, tomem a iniciativa para se inscreverem autonomamente, no máximo 4 alunos(as), para falarem com a turma.</p>



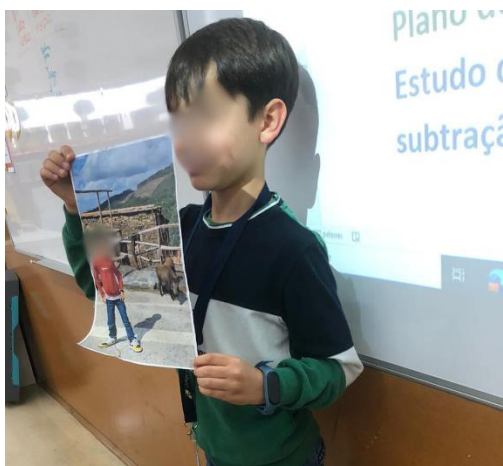
Alguns Exemplos



O aluno contou uma nova atividade que fez com os familiares no fim de semana.



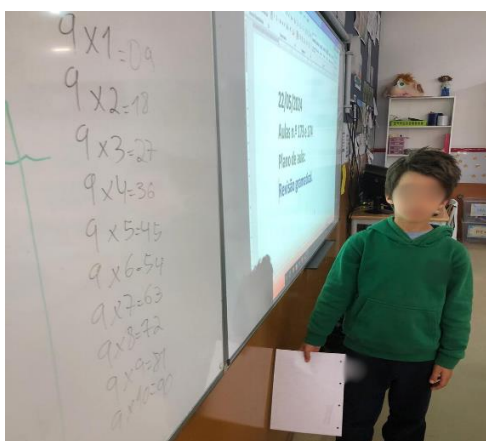
O aluno contou que programou um robô para jogar ao “pedra, papel, tesoura”.



O aluno mostrou uma foto que tirou no local onde passou as férias da Páscoa.



A aluna mostrou o novo brinquedo que recebeu dos familiares: um microfone que altera a voz.



O aluno contou uma estratégia que descobriu para decorar a tabuada do 9.



Apêndice XIV - Reflexão Sobre a Cooperação Profissional em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Reflexão Sobre a Cooperação Profissional

15 de abril de 2024

Neste segundo estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico, tenho a possibilidade de contactar com uma realidade diferente, no que toca à planificação. Todas as semanas, as professoras do 2.º ano de escolaridade, ano em que estou a realizar o meu estágio, reúnem-se numa sala, durante uma hora, para decidirem a planificação que vão seguir durante duas semanas. Tudo é pensado e decidido em conjunto, tendo em conta as diferentes características existentes em cada turma. No estágio anterior, apenas reunia com a professora cooperante para decidirmos que aulas é que podia preparar para a semana seguinte e depois planificava sozinha. Com este facto, na minha perspetiva, entendo que é importante refletir sobre estas duas realidades distintas vivenciadas na hora de planificar, interligando com os meus ideais e crenças educativas.

Tento em conta o que acredito, no contexto educativo, devem privilegiar-se as reuniões de planificação colaborativas, porque no mundo complexo e dinâmico da educação, a colaboração entre professores(as) emerge uma prática fortalecedora e altamente benéfica para a realização de novas aprendizagens que permitem uma constante evolução profissional. As reuniões de planificação fortalecem a união entre os professores(as) e potenciam a qualidade do ensino, promovendo aprendizagens mais significativas para o próprio aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional. - “A escola pode e deve ser tomada como eixo de sua formação. Ou seja, trata-se de perceber que as instituições escolares não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nela atuam” (citado por Lopes et al, 2014, p. 5251). No ponto de vista de Gonçalves & Nogueira (2019),

torna-se, portanto, evidente que a definição de uma intervenção educativa de qualidade pressupõe uma atividade dinâmica e contínua, implicando o sistemático desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Ao mesmo tempo, significa o envolvimento do professor em processos de investigação colaborativa com os colegas, em uma conceção democrática que realça a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa e horizontal, perspetivando o desenvolvimento de mecanismos que favoreçam e possibilitem a (auto)supervisão e a (auto)aprendizagem e a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento (p. 481).



Como é expectável, o tipo de pensamento que um(a) professor(a) adota, impacta consideravelmente a forma de estar e educar – “o ponto de vista que adotamos para nós próprios afeta profundamente a forma como conduzimos as nossas vidas” (Dweck, 2016, p.18) –, por isso, a partilha de práticas e a construção conjunta são importantes no exercício destes profissionais para que os ensinamentos sejam transportados mutuamente entre professores(a), visto que a partilha de saberes, histórias de vida e experiências de cada interveniente podem alimentá-los de forma positiva e enriquecedora em contexto educativo. Na perspetiva de Nóvoa & Alvim (2021),

aos que se referem aos professores como “práticos”, dizemos que a dimensão prática é fundamental, mas como *praxis*, sempre em diálogo com a teoria. (...) não basta saber ou fazer alguma coisa, é preciso refletir sobre aquilo que se sabe e que se faz. Dito de outro modo: é necessário que nos tornemos conscientes daquilo que sabemos e que sejamos capazes de um trabalho de sistematização, de escrita e de partilha. Para isso, a colaboração é imprescindível. Encontra-se aqui a chave da nova profissionalidade docente (p. 9).

Além disso, as reuniões de planificação permitem uma abordagem enriquecedora para responder às necessidades de cada aluno(a), porque, ao existir trocas de ideias e saberes, há a possibilidade de identificarem áreas de melhoria, superar receios e dificuldades, partilhar e desenvolver estratégias personalizadas e ajustar as práticas de ensino de acordo com o *feedback* e o sucesso dos(as) alunos(as). Cada profissional presente nestas reuniões podem dar o seu contributo, fomentando um ambiente educativo empático e acolhedor. Neste estágio, como mencionando anteriormente, as professoras procuram também realizar a planificação, com antecipação. Ao realizarem cada planificação com duas semanas de antecedência, torna-se uma ferramenta valiosa para a prática dos profissionais da educação, visto que, permite estabelecer a relação entre os conteúdos a serem trabalhados e os(as) alunos(as). Também auxilia na preparação das aulas e tem uma influência significativa na organização do ambiente educativo e nas aprendizagens. Na planificação, é necessário ter em consideração a articulação dos documentos estruturantes elaborados pelo Ministério da Educação, como: Aprendizagens Essenciais, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, o Decreto-Lei n.º 54/2018, o Decreto-Lei n.º 55/2018, Referenciais de Educação e Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. São estes documentos que utilizam no Colégio Novo da Maia, quando estão a realizar uma reunião de planificação, e orientam a prática docente e ajudam no esclarecimento de possíveis dúvidas. Ao elaborar as planificações, também é essencial, pensar no



enquadramento curricular, na interdisciplinaridade, no percurso de aprendizagem, no tempo, nos recursos necessários e na extrema importância da avaliação de cada atividade.

A preparação das aulas é fundamental para um bom professor, pois ditará, de forma determinante, a apreensão da matéria pelos alunos. Um professor pouco empenhado estará apenas preocupado em saber a matéria que querará transmitir na aula, aquela que vem no programa (Cardoso, 2013, p. 145).

Na minha opinião, a planificação deve ser preparada por todos os profissionais de educação responsáveis por um ano de escolaridade, mas escrita na perspectiva dos(as) alunos(as). As múltiplas dimensões, inteligências e características de desenvolvimento que cada aluno(a) transporta têm de estar interligadas com os processos educativos que visam ao desenvolvimento integral e formativo de cada um(a), implicando diferenciação, ou seja, a necessidade de o(a) aluno(a) estar no centro da sua educação, em que o sucesso e a diferença entram unidos na criação de itinerários potenciadores da aprendizagem e do desenvolvimento. – “O programa concebido para cada aluno resultante de uma planificação centrada na sua pessoa, em que se identificam as medidas de suporte à aprendizagem que promovem o acesso e a participação em contextos inclusivos” (Decreto-lei nº 129/2018).

Os melhores planos de aula são os que trabalham um dos objetivos de uma sequência cuidadosamente planejada de objetivos. Eles devem definir como avaliar seu resultado antes de escolher as atividades que levam do ponto A ao ponto B. Grandes professores costumam até planejar suas perguntas e, (...) memorizá-las no caminho para a escola ou para a sala de aula. Mas há um último elemento para planejar uma aula eficaz, que é geralmente esquecido e que é especialmente poderoso (...). A maioria dos planos de aula concentra-se no que você, o professor, estará fazendo – o que você vai dizer, explicar e modelar, o que você vai distribuir e recolher, o que vai passar de lição de casa. Muitas vezes os professores esquecem de planejar o que os alunos vão fazer a cada etapa do processo (Lemov, 2016, p. 84).

Nas reuniões de planificação, observo que as três professoras presentes têm como finalidades estimular os alunos(as) a serem agentes do processo educativo, cidadãos ativos, educados, responsáveis, felizes e com espírito crítico para se sentirem sempre motivados para aprender mais e adquiram métodos de estudo e de trabalho para se tornarem alunos(as) autónomos(as). Por isso, utilizam novos métodos e filosofias de aprendizagem, com uma pedagogia ativa, respeitadora, empática, inovadora e criativa, capaz de proporcionar resultados positivos, de forma a favorecer o crescimento integral.



As planificações são elaboradas e pensadas tendo em conta as especificidades da turma devido às diferenças de ritmo, de interesses e de aprendizagem dos(as) alunos(as), com o objetivo de criar situações diversificadas de aprendizagem para tornar o ambiente educativo mais atrativo e apelativo, visando a formação holística dos(as) alunos(as), a nível pessoal e social.

Durante as reuniões de planificação, as professoras referem que é importante cumprir as orientações e o programa curricular, mas prevalece o cuidado de respeitar o ritmo de aprendizagem e os interesses de cada aluno(a), para incentivar que aprender pode ser divertido e é importante para a construção de uma pessoa, que vive em comunidade.

(...) cada um dos alunos participa, aprendendo a participar, quer na gestão cooperada dos planos, das atividades, do espaço e do tempo de trabalho na sala de aula, quer no processo de hétero e de autorregulação tanto dos compromissos de caráter académico e comportamental que todos e cada um vão assumindo, como das atividades e dos acontecimentos que acontecem quotidianamente numa sala de aula (Trindade & Cosme, 2013, p.70).

Nas próximas semanas de estágio, quero tentar ser mais participativa e opinativa nas reuniões de planificação, visto que, opto por adotar uma postura de observação e só exponho as minhas ideias e opiniões quando estão a ser decididas as aulas que vão ser realizadas por mim. Ao refletir sobre esta postura, chego à conclusão de que tenho receio de dizer os meus pontos de vista, quando não sou eu a responsável de preparar estas aulas, porque, no meu pensamento, está presente que, como tenho menos formação e experiência que as professoras, não tenho esse direito. Mas, a verdade é que, nas reuniões, todas as professoras expressam as suas opiniões, mesmo que não sejam elas a preparar os recursos e sempre me colocaram à vontade para falar.

Em suma, a experiência nas reuniões de planificação está a ser muito enriquecedora para o meu desenvolvimento profissional, visto que, pude comprovar a minha crença de que é muito mais gratificante e rico trabalhar em colaboração. Tenho a possibilidade de contactar, de observar e de aprender com três professoras do 1.º Ciclo, onde visualizo diferentes práticas educativas, mas com intencionalidades semelhantes. Importa ainda realçar que, por as planificações serem realizadas em conjunto e iguais para as três turmas, sendo só adaptadas aos diferentes ritmos e dificuldades existentes dos(as) alunos(as), tenho a possibilidade de receber os *feedbacks* das outras professoras que aplicam os recursos preparados por mim, nas suas turmas. Os *feedbacks* são sempre positivos, o que



me faz entender que apesar das turmas serem diferentes, os recursos funcionam para as três turmas. Por último, tento colocar em prática os valores e as competências que são passadas pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, percebendo que a prática e a teoria estão sempre interligadas quando temos de planificar uma atividade, em conjunto com as professoras que nos acolhem.

O trabalho colaborativo tem vindo a ser assimilado como elementar em todas as áreas da atividade social, sendo que na educação se impõe como prioridade. Ele constitui-se, cada vez mais, um elemento importante no desenvolvimento de projetos envolvendo professores e educadores. Torna-se, portanto, impensável levar a cabo um projeto sem recorrer às energias congregadas de toda uma equipa de pessoas. Na verdade, a colaboração é uma estratégia de grande utilidade para enfrentar dificuldades ou problemas, em especial, aqueles que não se afigurem fáceis de resolver ou cuja resolução não se revele viável de modo puramente individual, como os que surgem frequentemente neste campo profissional (Ferreira, 2013, pp. 10-11).



Apêndice XV - Reflexão Sobre a Diferenciação Pedagógica em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Reflexão sobre a Diferenciação Pedagógica

18 de março de 2024

As múltiplas dimensões, inteligências e características de desenvolvimento que cada aluno(a) transporta têm de estar interligadas com os processos educativos que visam o desenvolvimento integral e formativo de cada um(a), implicando diferenciação, ou seja, a necessidade de o(a) aluno(a) estar no centro, na autoria, na assinatura da sua educação, em que o sucesso e a diferença entram unidos na criação de itinerários potenciadores da aprendizagem e do desenvolvimento.

Por este motivo, na minha opinião, compreendo que é essencial para o meu desenvolvimento profissional refletir sobre a temática da diferenciação pedagógica para organizar as minhas opiniões e colocar por escrito as estratégias diferenciadas que vou encontrando, uma vez que encontro-me a realizar o meu último estágio numa instituição que se preocupa em procurar estratégias potenciadoras específicas para cada o(a) aluno(a) com o intuito de auxiliar as crianças a conseguirem ultrapassar ou atenuar as suas dificuldades da melhor forma. Como é possível observar no Projeto Educativo (2020/2024) da instituição,

as necessidades de intervenção diferenciada identificadas no processo de ensino-aprendizagem do(a) aluno(a), perante a exigência do desenvolvimento dos conhecimentos consagrados no currículo em vigor e após uma cuidada reflexão, a equipa educativa, por intermédio do(a) docente titular de turma, propõe o conjunto de estratégias (...), tendo em conta as evidências decorrentes da avaliação e monitorização sistemática dos progressos do aluno. No processo de definição das medidas a mobilizar deve presidir o princípio da personalização, sustentado no planeamento centrado no aluno, de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências (p. 57).

No ato educativo, podemos e devemos apoiar cada aluno(a) a construir a sua própria história. Na perspetiva de Matos (2009):

À medida que a escola foi ocupando todo o espaço “educativo” em nome de uma legítima e muito desejável igualdade de direitos, foi remetendo o limbo das preocupações sociais e morais o problema da especificidade da relação pedagógica, essencial ao estabelecimento de uma comunicação significativa mercê da qual o aluno possa ser reconhecido na sua identidade real. Sem esse reconhecimento, que tornará possível a construção de um projeto pessoal em



busca de uma identidade potencial desejada, a pessoa do aluno corre o risco de se ver reduzida apenas à simples condição de aluno, inevitável e permanentemente disputada entre o sucesso e o fracasso (p. 31).

Neste momento, estou a realizar o meu estágio numa sala do 2.º ano do Ensino Básico, onde tenho 19 crianças entre os 7 e os 8 anos de idade. Durante as semanas que já passaram do estágio, tenho vindo a observar como é que a minha professora cooperante aplica a diferenciação pedagógica, onde aprendi novas estratégias. Algumas das crianças têm consigo recursos pedagógicos que nunca tinha visto nem ouvido falar, para auxiliar nos domínios da leitura, da compreensão e da escrita. Por isso, na minha perspectiva, penso que é importante clarificar as intencionalidades que encontro em cada objeto. Os objetos são os seguintes: “Telefone de Leitura *Feedback* Auditivo”, “Régua de Leitura”, “Espaçador de Escrita” e “O Meu Alfabeto”.

O “Telefone de Leitura *Feedback* Auditivo” é utilizado por alunos(as) que apresentam dificuldades durante a leitura e a compreensão da mesma e tem as seguintes potencialidades: incentivar as crianças para a leitura em voz alta, uma vez que o retorno sonoro imediato pode ajudar a melhorar a fluência e a compreensão da leitura; os alunos(as) autoavaliarem-se porque, ao se escutarem a ler, podem identificar erros de pronúncia e entoação, o que estimula a autocorreção e a oportunidade de melhorar autonomamente; e o desenvolvimento da escuta pedagógica, visto que, ao ouvirem-se a si mesmas enquanto realizam uma leitura, prestam mais atenção aos detalhes da linguagem e a refletir sobre a própria expressão oral.

A “Régua de Leitura” é utilizada por crianças que apresentam dificuldades em manter a concentração e a seguir a leitura de um texto e tem as seguintes vantagens: ajuda a manter o foco e a acompanhar visualmente cada linha do texto enquanto estão a realizar a leitura; e motiva para a leitura autónoma, uma vez que não precisam de um adulto para as orientar. O “Espaçador de Escrita” é utilizado por alunos(as) que têm dificuldades na organização espacial da escrita e apresenta os seguintes benefícios: mostra às crianças a distância que deve existir entre palavras e o espaçamento necessário para realizar um parágrafo, tornando a escritas mais clara, organizada e legível; e escrevam de forma mais independente, sem sucessivas correções.

“O Meu Alfabeto” (alfabeto cursivo com letras maiúsculas e minúsculas) também auxilia as crianças com dificuldades na escrita, onde promove a memória visual dos grafismos das letras e a fluência durante a escrita.



Na turma, existe uma criança que tem dificuldades nos conteúdos matemáticos das operações (subtração e adição) e na realização de contagens; por isso, a professora cooperante construiu três retas numéricas personalizadas para esta criança, para a ajudar na resolução dos exercícios e não estar dependente da ajuda da professora.

Na sala de aula, ainda existem outros dois recursos: “*Step*” e “Almofada de Equilíbrio”. Estes recursos são utilizados por três crianças e ajudam a melhorar a sua postura na sala de aula e a melhorar o foco e a atenção. O “*Step*”, ao colocarem os pés, enquanto estão sentados, melhora a postura e incentiva os(as) alunos(as) a manterem-se sentados(as) de forma correta. A “Almofada de Equilíbrio”, por ter relevo (“picos”) e apresentar uma forma irregular, permite às crianças estarem constantemente em movimento e serem estimuladas, sem perturbarem as restantes crianças presentes na sala de aula. Esta almofada ajuda as crianças que têm dificuldade em estarem sentadas e a manterem os níveis de atenção e concentração paradas.

Todos estes recursos mencionados, que podem ser utilizados sempre que os(as) alunos(as) sentirem necessidade, no meu ponto de vista, são uma “uma forma de resposta proativa do professor face às necessidades de cada aluno” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 14), uma vez que existiu a preocupação de adotar estratégias ativas e inovadoras para ajudar os alunos a ultrapassar dificuldades, colocando a diferenciação pedagógica em constante prática, através das inúmeras avaliações das aprendizagens e aptidões que vão sendo realizadas. – “Este ensino também deve ser originário do processo de avaliação, dado que a variedade de avaliações permite que o professor adeque as suas estratégias de ensino em função da avaliação do conhecimento demonstrado pelos alunos” (Ferreira, 2022, p. 14).

Outra prática de diferenciação pedagógica adotada, que é comum a todos(as) os(as) alunos(as) da turma, é a tabela “TPC – Reforço das Aprendizagens”. Esta tabela está visível para toda a turma, em que cada um(a) tem uma linha individual, onde a professora escreve trabalhos de casa específicos para cada criança, tendo em conta as dificuldades que vão apresentando e sendo observadas durante uma semana. Paraphrasing Barbosa (2019),

ao implementar a diferenciação pedagógica na sua sala, o professor assume o papel de facilitador uma vez que estabelece oportunidades de aprendizagem diferentes. Isto quer dizer que o professor organiza todo o processo de aprendizagem, sustentado numa gestão flexível dos conteúdos, materiais e tempos respeitando os ritmos e estilos de



aprendizagem dos alunos implicando-os assim, na regulação da sua própria aprendizagem (p. 16).

Na minha opinião, é expectável que o papel de um profissional de educação adote, continuamente, até ao fim do seu percurso, competências inovadoras, atuais e humanizadas com a procura constante da melhor forma de chegar a cada criança, pensando que cada uma tem particularidades nos ritmos das aprendizagens. Estas competências fundamentais estão ligadas à flexibilidade do currículo, à capacidade de uma escuta pedagógica, à resiliência, à atualização permanente para adequar as metodologias, ao equilíbrio emocional, à confiança, ao investimento no desenvolvimento de práticas na avaliação pedagógica, encontrar estratégias de motivação e colocar as crianças no centro do processo educativo participando de uma forma envolvida.

Um bom professor é aquele que faz a sua carreira procurando, a cada dia, melhorar as suas competências. Ao referirmos que um professor faz a sua carreira assente em progressos, é importante dizer que esse caminho é árduo, embora também represente, para quem sente realmente essa vocação, um desafio (Cardoso, 2013, p. 58).

Em suma, o estágio está a permitir-me ter um grande contributo para a construção da minha conceção do que é aplicar a diferenciação pedagógica, uma vez que, anteriormente, limitava a diferenciação pedagógica à adaptação das atividades para determinados(as) alunos(as) como, por exemplo, quando construía folhas de trabalho ou jogos com um grau de dificuldade menor e a nível estético mais atrativos e em grandes dimensões, mas, com a professora cooperante, entendi que a diferenciação pedagógica vai muito além da adaptação de fichas ou atividades na planificação, pode estar simplesmente num objeto dado a uma criança, como os analisados anteriormente. A diferenciação pedagógica está em toda a intencionalidade que é colocada nas nossas práticas e na nossa capacidade de estar constantemente à procura de novas estratégias e inovações, pensado em cada criança como um ser singular e capaz. – “A diferenciação pedagógica opõe-se a uniformização de conteúdos, a padronização de ritmos de trabalho, de aprendizagem e de métodos de trabalho, aqui o aluno é visto como um indivíduo ativo, participante e autor da sua própria aprendizagem” (Barbosa, 2009, p. 7).